أثرُ توظيفِ منهجِ التّحليلِ الجماليِّ فيْ تدريسِ مادةِ الأدبِ والنّصوصِ فيْ تحصيلِ طلبةِ الصّفِ الأوّلِ الثّانويِّ الأدبيِّ واتّجاهاتِهمْ نحوَها

إعـــــــداد

إبراهيم علي أحمد عبد العزيز

المشرف

الدكتور عبد الكريم سليم الحداد

قدّمتْ هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كليّة الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون أول، ٢٠١٠م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أثر توظيف منهج التحليل الجمالي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي واتجاهاتهم نحوها) وأجيزت بتاريخ ٢٨/ ١٠/ ٢٠١٠م .

أعضاء لجنة المناقشـــة	التوقيـــــــــــــع
الدكتور عبد الكريم سليم الحداد، مشرفاً ورئيساً **أستاذ مشارك في المناهج والتعليم – اللغة العربية .**	....
الأستاذ الدكتور أمين بدر علي الكخن، عضواً **أستاذ في المناهج والتعليم – اللغة العربية .**	....
الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله المومني، عضواً **أستاذ في التعليم الابتدائي والطفولة المبكرة .**	....
الدكتور راتب قاسم عاشور، عضواً **أستاذ مشارك في المناهج والتعليم – اللغة العربية .** (جامعة اليرموك)	....

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا الطالب إبراهيم علي أحمد عبد العزيز أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ١٣/ ١٢/ ٢٠١٠ م

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: إبراهيم علي أحمد عبد العزيز الرقم الجامعي: (٩٠٦٠٢٨٨)
تخصص: المناهج والتدريس الكليـــــة: العلوم التربوية .

عنوان الاطروحة: أثر توظيف منحى المسائل الحياتية في تدريس مادة الرياضيات والتقويم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي واتجاهاتهم نحوها.

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ١٢/ ١٣/ ٢٠١٠م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى الذي جعل من حياته نوراً أستضيء به ، والدي العزيز .

إلى التي حملتني وهناً على وهن . . . . أمي الحنون .

إلى الذين هم قرة عيني أخوتي الأعزاء .

إلى زوجتي . . . . .العزيزة .

إلى أستاذي الدكتور

عبد الكريم الحداد

أهدي هذا العمل . . .

****

شكر وتقدير

الحمد رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين، محمد بن عبد ا ، إمام الأولين والآخرين، وعلى صحبه ومن والاه إلى يوم الدين، وبعد :-

فإني لأشكر العلي العظيم جل ثناؤه، وزاد سخاؤه، وكمل وفاؤه، فلـه الشـكر كلـه عاجلـه وآجله .

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي ومعلمي الفاضل الدكتور عبد الكريم الحـداد الذي علمني كيف تكون الحياة العلمية، والذي كان لي دائمـاً الأب الحـاني، والأخ العزيـز، والصديق الوفي، والمعلم الحكيم، والذي لم يقصر يوماً بل ولا لحظة في مد يد العون لي في أية مشورة، سواء أكانت في إطار البحث أم في خارجه . فجزاه ا عني خير الجزاء .

كما أتقدم بالشكر إلى أستاذي الكريم الأستاذ الدكتور أمين الكخن الذي وجهني خير توجيه، ولم يتأن في تقديم المساعدة لي، وأستاذي الكريم الدكتور راتب عاشور الذي غمرني بنصـحه وعلمه، والأستاذ الدكتور إبراهيم المومني الذي وجهني خير توجيه في كثير من القضايا ذات الصلة بالدراسة، وأشكر السادة المحكمين الذين أناروا لي الدرب فـي تحكـيم أداة الدراسـة، فجزاهم ا عني خير الجزاء .

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

أثر توظيف منهج التحليل الجمالي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي واتجاهاتهم نحوها

إعداد

إبراهيم علي عبد العزيز

المشرف

الدكتور عبد الكريم سليم الحداد

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف منهج التحليل الجمالي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي واتجاهاتهم نحوها .

وقد تكون أفراد الدراسة من أربع شعب من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة الأدب والنصوص، ولم تظهر أي فروق تعزى إلى الجنس .

وبناء على النتائج أشتقت مجموعة من التوصيات أهمها : التركيز فـي تـدريس المـواد الأدبية على الخصائص الفنية للنص الأدبي، كذلك تطبيق هذه الدراسـة علـى عينـة أكبـر ومراحل دراسية أخرى .

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة :

إبان وقوف الدارسين والنقاد على النص الأدبي تأصيلاً وتفصيلا وجد الدارسون أنفسهم في موقفٍ يحضهم على السعي نحو دراسة ذلك النص وتدريسه، من خلال الطرائق والمناهج التي تقدمه للدارس بكل سهولة ويسر، ومن هنا فقد ظهرت الدراسات العلمية الساعية إلى البحث في مجالات تعليم النصوص الأدبية، الأمر الذي أسهم في توجيه كثير من النظريات والمناهج النقدية نحو معالجة تلك النصوص وتحليلها تحليلاً يتلاءم والخصائص النفسية والاجتماعية للمتلقي (عبد المنعم، ١٩٩٥) .

ونتيجة لذلك فقد ظهرت مجموعة من المناهج التحليلية للنص الأدبي، كمنهج التحليل النفسي، والاجتماعي، والتاريخي، والجمالي، وسيتم الوقوف على الأخير منها؛ لتناوله على نحو من التفصيل والإسهاب (الظاهري، ١٩٩٥) .

إذ تأتي دواعي دراسة النص الأدبي دراسة جمالية انطلاقا من كون هذا النص ذا خصائص وسمات فنية مستقلة يجمع عليها كل دارس وقارئ، تضفي إلى النص الأدبي صورته التي تميزه عن النصوص الأخرى، سواء أكانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية، والرؤية الجمالية تهتم بمقومات العمل الأدبي أكثر من أي شيء آخر (أورنة، ٢٠٠٣) .

ومن هنا فقد تم التركيز في منهج التحليل الجمالي على العناصر الفنية الشكلية للأدب المتمثلة في اللغة نحوها وصرفها، والبناء (التركيب)، والبلاغة، والموسيقا الشعرية؛ اللغة بنحوها وصرفها عماد كل نص، وقد اعتمد النحو والصرف كمنطلقين جماليين لدى أصحاب هذا المنهج، لأنهما من أهم المعايير التي تقاس بها السلامة اللغوية، والجمال اللغوي لا يأتي في نص أدبي قد شابه خطأ نحوي أو صرفي، بل يعتبر هذا الخطأ عيبا في حق ذلك النص وفي حق مؤلفه ؛ لذلك فقد جاء في الحديث الصحيح عن أبي الدرداء - رضي ا عنه - أنه قال : " سمع النبي صلى ا عليه وسلم رجلا قرأ فلحن، فقال رسول ا صلى ا عليه وسلم : " ارشدوا أخاكم " (النيسابوري، ١٩٩٠، ص٤٧٧) .

وكذلك فإن تركيب العمل الأدبي له بنيته اللغوية المنفردة، التي تجعله يحقق المتعة للقـراء والمستمعين دون غيره من الأعمال، وقد جاء هذا التركيب ملائما للمضمون الـذي يحتويـه النص ، وانسجاما مع مقتضيات بلاغة القول؛ فللخطبة بناء يتفق وهدفها الوعظي والإرشـادي والتوجه الذي تسعى إليه، وللرواية أسلوبها السردي من الإطالة والتفصيل ما يحقـق المتعـة والإثارة، ما لا يتلاءم وخاطرة عابرة تقتضي الاختصار دون إسهاب ولا إطالة، كما يتضـمن هذا الأمر عناصر الزمان والمكان والظروف المواتية، فما يسع معلقة جاهلية في موقف اعتاد الإطالة والفصاحة في بالغ ذروتها قد لا يسع الموقف ذاته، في زمن اعتاد السرعة فـي كـل مجالاته، وألف الأدب كمتعة دون تأديب وقراءة دون تنقيب (عباس،١٩٩٥) .

كما أن الجانب الموسيقي في الأدب – على تعدد أشكاله – يأخذ قسطاً ليس بالقليـل مـن التحليل الجمالي، على الرغم من اتصاله الوثيق بالشعر، وهي قضية طال فيها النقاش واحتـدم فيها الجدال، بدءا من الشعر العمودي إلى الأراجيز متعددة القافية، فالموشحات فالشعر الحر – التفعيلة- فالقصيدة النثرية فالشعر النبطي؛ وذلك لاختلاف النقاد والدارسين في قضية التجديـد في موسيقا الشعر العربي (حمدان،١٩٩٥) .

وأما الجانب البلاغي فللبلاغة سحرها، الذي يجعل من النص الأدبي روضة يجذب عبقها كل بعيد وقريب، لاسيما إذا آل المقال مواءمة مع مقتضى الحال؛ فثمة ارتباط وثيق مـا بـين البلاغة وغيرها من صنوف العلوم اللغوية، والإبداع الأدبي لا يتأتي لدى المبدع مـن خـلال رصد العناصر البلاغية على وجه التضمين والمحاكاة فحسب، إنما يتأتي مـن خـلال حبـك النص الأدبي، بحيث يكون كلا متكاملا، وإن تعدد الأغراض أو الاتجاهـات، وكلمـا تمكـن الأديب من الموازنة ما بين الرقي بنصه وبين مناسبة ذلك النص لمتلقيه كان أبلغ قولاً، وأجمل إبداعاً (عباس، ١٩٩٥) .

وإن مما ليس فيه اختلاف أن علم التحليل الجمالي علم يتكئ على دعائم ثابتة، كما يحـدث في الفيزياء والكيمياء وغيرهما، فالتحليل الجمالي بحاجة إلى دراية ووعي تام وخبرة واسعة، وليس كل من اشتغل في هذا العلم عالم به، فهذا الأمر بحاجـة إلـى دارس امـتلأت جعبتـه بالأصول الاجتماعية والنفسية من جهة ومن سير الأدباء وشروحات النصـوص مـن جهـة

أخرى، كما ينبغي أن يكون ملماً بالعلوم البلاغية والمفردات اللغوية والرموز الأدبية كذلك (عبد المنعم، ١٩٩٥).

والذي يؤصل للعلاقة الوطيدة بين النص الأدبي العربي وهذا المنهج هو ما لجذوره من أصالة قائمة في الأدب العربي القديم شعره ونثره، إلا أن ذلك كان عبارة عن ملحوظات عابرة متشتتة بين الآراء والأحكام النقدية هنا وهناك، غير موسدة في منهجية علمية ظاهرة المعالم، وقد وقف إزاء هذا المنهج كثير من أعلام التراث الإسلامي العربي أمثال الزمخشري في تفسيره (٢٠٠٤)، والشنقيطي في تحليله (٢٠٠١)، والجاحظ في بيانه (١٩٩٨) .

لذا فإن النص الأدبي بحاجة لأن يقدم بين يد المتعلمين على نحو من التحليل الجمالي، الذي يربطهم فكريا ووجدانيا بهذا النص، والذي يفتح لهم المجال للبحث عن السمات الفنية الجمالية فيه، بحيث يرى المتعلم في النص واحة تنبع بالجمال والتذوق والجذب وكل معاني التشويق، بدلا من كون هذا النص نصا جامدا يحمل قضية درست معالمها، ويقدم ألفاظا ومفردات لا حياة فيها، إذ إن المحصلة النهائية في الدرس الأدبي ما يفهمه المتعلمون ويتذوقونه ويتمثلونه (طنطاش، ٢٠٠٤) .

ومن هنا فقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر توظيف منهج التحليل الجمالي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي واتجاهاتهم نحوها، لما لهذا المنهج من علاقة وطيدة بالأدب والأدباء . فالنفس البشرية هي مصدر الأدب ، وهي التي تحدد طبيعته . ولا تنتج النفس البشرية الأدب إلا لنزعة مغروسة فيها . والأدب ما وجد بدءا إلا للتأثير في النفوس وتوجيهها وتأديبها .

وقد وقفت هذه الدراسة على تحصيل الطالب واتجاهاته ؛ نظراً لأن الطالب هو المقيم الأول الذي يقف على مدى نجاح طرائق التدريس، التي يدرس النص الأدبي من خلالها (الغامدي، ٢٠٠٦) .

ومن أجل الوقوف على تقييم منهج التحليل الجمالي لا بد من البحث في أثره في متغيري التحصيل والاتجاهات، إذ يعد التحصيل معياراً من معايير قياس مدى تمكن الطالب من

المهارات والمعارف الأدبية في مستوياتها المختلفة، وذلك لأن تحصيل الطالب في أي مادة من المواد العلمية أو الإنسانية بعامة والمواد الأدبية بخاصة يساعد الدارسين والمعلمين في تحويل معارفه ومهاراته إلى قيم رقمية يمكن قياسها وقراءتها بصورة دقيقة (أبولبدة، ١٩٩٢).

كما تساعد نتائج الاختبارات التحصيلية الدارسين في المقارنة بين آثار الطرائق المختلفـة في تدريس الأدب وغيره، وتمكنهم من المقارنة بين المجموعات والأفراد، وهذا ملحوظ فـي الدراسات الكمية، التي تسعى إلى الوصول إلى قيم مميزة وفاصلة (الزعيتر، ٢٠٠٠).

وقد بين الطبيب (١٩٩٥) أن التحصيل متغير تابع صادق نوعاً ما، يعكـس فـي نتائجـه صورة واضحة لأثر المتغير المستقل، شريطة أن تبنى أدواته وفقا للأسس والمعايير العلميـة اللازمة لتحقيق صدقها وثباتها .

وقد أشار الخولي (١٩٩٨) إلى أن التحصيل من المعايير المعتمدة في كثيـر مـن وزارت التربية والتعليم في دول العالم، لذا يلجأ كثير من الباحثين لاعتماده في بيان فاعليـة البـرامج وآثارها وتقويمها، وهي أدوات ذات جودة كبيرة، في مجالي البحث العلمي الكمي والنوعي .

وتمتاز نتائج الاختبارات التحصيلية بأنها نتائج شمولية؛ أي أنها تعطي إضاءة شاملة لكافـة العناصر المراد قياسها، سواء أكانت في القضايا العلمية أم في الإنسانية، الأمر الـذي يشـكل رؤية واضحة أمام الدارسين بغية تطوير عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم التي يسعون إليها، بشكل متكامل وفعال (الزعيتر، ٢٠٠٠) .

وتضبط الاختبارات التحصيلية بمعايير عامة مشتركة متفق عليهـا لـدى علمـاء البحـث العلمي، الأمر الذي يضفي على نتائج تلك الاختبارات الصبغة العالمية، مـن حيـث القبـول والتعميم، ويجعل منها مصادر معتمدة في كثير من دول العالم (الخولي،١٩٩٨).

كما تعتبر الاختبارات التحصيلية ـ كما يشير الطبيب ـ من الاختبارات التي يمكن تطبيقها على عينات كبيرة؛ وذلك لتضمنها عنصرين رئيسين؛ الأول يظهر في مراعاتها لمبادئ التعلم الفلسفية والنفسية والاجتماعية، والثاني تكمن في استيعابها نسبة كبيرة من مستويات المعرفـة

المختلفة، حيث يمكن للاختبارات التحصيلية أن تقيس ما نسبته ٧٨% من الأهداف المعرفيـة والوجدانية والسلوكية (الطبيب،١٩٩٥، ص٣٧).

ويمكن كذلك أن يعكس التحصيل مدى قدرة المتعلم على توظيف المعرفة في الحياة، حيـث أشار الزعيتر إلى أن ثمة ارتباطاً وثيقاً بين نوعية الأهداف، التي يسعى الاختبار إلـى قيـاس مدى تحققها والمستوى التطبيقي لأسئلة ذلك الاختبار؛ أي أن الاختبار التحصيلي لـن يعجـز بحال عن قياس المهارات الأدائية، إذا أمكن صياغتها بصورة معرفية سلوكية، ويؤيد ذلك مـا أثبتته بعض دراسات علم النفس، التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفـع كـانوا الأقدر على توظيف المعرفة في مختلف مجالاتهم الحياتية (الزعيتر، ٢٠٠٠) .

كما أن الاختبارات التحصيلية تحتاج إلى تكلفة مادية يسيرة مقارنـة مـع غيرهـا مـن الاختبارات، كما تمتاز بسهولة إعدادها وتحكيمها وتطبيقها وتصحيحها، وهي في ذلـك كلـه تحتاج إلى وقت قصير، فضلاً عن سهولة قياس مدى جودتها ومصداقيتها، عوضاً عن سهولة التحكم في متغيراتها؛ من حيث الصعوبة والسهولة، والقصر والإطالة، والموضوعية والذاتية وغيرها من المعايير (أبولبدة، ١٩٩٢) .

ومما تمتاز به الاختبارات التحصيلية عن نظيراتها أنها تعد من أبرز الاختبارات، التي يمكن أن تحقق معايير الاختبار العلمية؛ من حيث شمولها لعموم المعارف والمهارات المراد قياسها، ومصداقيتها المتمثلة في كشفها عن مدى تحقق الأهداف التي وضعت مـن أجلهـا، وثباتهـا الظاهر في عدم تباين نتائجها المستقاة من ظروف أخرى مماثلة، وموضوعيتها الكامنـة فـي دحض تأثير أي دخيل مقصود في نتائجها (الخولي ، ١٩٩٨) .

ومن جهة أخرى يسعى الدارسون إلى بيان آثار طرائقهم وبرامجهم في الاتجاهات، وقـد يزاوجون بين التحصيل والاتجاهات، كمتغيرين تابعين، وذلك بلا شك حسبما تقتضيه منهجيات البحث العلمي، فكشف اتجاهات الطلبة لا ينم عن مدى فهمهم للمعـارف أو المهـارات التـي تعلموها فحسب، إنما يكشف عن مدى استجابتهم وميلهم وتمثلهم لمـا تعلمـوه، فالاختبـارات التحصيلية غير كافية لنقل صورة واضحة عن اتجاهات الطلبة نحو قضية ما كالأدب مـثلاً؛

وذلك لأن الاختبار وإن كشف عن مدى اكتساب المعرفة وفهمها وتحليلها وتقويمها، لن يكشف عن مدى استجابة الطلبة لتلك المعرفة (الطاهر، ٢٠٠٦) .

كما أن مقياس الاتجاهات يقدم صورة بينة عن نوعية الدوافع الكامنة في نفوس الطلبة نحو دراسة المعرفة بمختلف أشكالها، فقد يحقق الطلبة نتائج باهرة في تحصيلهم في دراسة نـص أدبي ما، لكن يبقى تحديد نوعية تلك الدوافع أمراً غامضاً، لا تنقشع خوافيه إلا من خلال قياس نوع الاستجابة المتشكلة لديهم، نحو دراسة ذلك النص، فتفوق الطلبة - مثلاً - في التحصيل في أي مادة كانت ليس شرطاً جازماً دالاً على أن أولئك الطلبة متمثلون لقيم تلك المادة تمـثلاً إيجابياً أو سلبياً، فقد يتفوقون من أجل تجاوز مرحلة دراسية أو الحصول على وظيفـة مـا (المتوكل، ١٩٩٩) .

والناظر في الفلسفة التربوية ووثيقة النتاجات العامة في وزارة التربية والتعليم لدى الكثير من دول العالم ليجد بأنها تسعى إلى بناء الإنسان الصالح في مجتمعه وعالمه، وهذا الإنسـان بلا شك بحاجة إلى التزود بالمعارف والقيم والمهارات النافعة بمختلف مستوياتها، بل وتمثلهـا وتوظيفها في حياته اليومية، معرفياً ووجدانياً وعملياً . لذلك لا بد من قياس مدى تمثـل ذلـك الإنسان لهذه المعارف والقيم والأعمال ، ومدى تطبيقه لها، ولـن يتـأتى ذلـك مـن خـلال الاختبارات التحصيلية فقط، بل لا بد من قياس اتجاهاته نحو تلك المعارف والقـيم والأعمـال التي تعلمها (الهشيم، ٢٠٠٣).

كما أن الاتجاهات تعد من أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في عمليتي الإبـداع والإخفـاق، لذلك لا بد من الوقوف عليها؛ من أجل تشخيصها، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية فيها ، وتقـويم نظيرتها السلبية، بغية الارتقاء بالمتعلمين نحو الإبداع وليس العكس (المتوكل، ١٩٩٩).

وتعد مقاييس الاتجاهات مقاييس وصفية أكثر منها تقييمية؛ وذلك لأن معظمها يقوم علـى رصد الاتجاهات من خلال المتعلم ذاته، والإنسان بطبعه يسعى إلى التفوق، لذلك فقـد عمـد الدارسون والباحثون إلى صبغ تلك المقاييس بالصبغة الوصفية، التي لا ينشأ عنهـا أي تقيـيم يترتب عليه تعزيز أو عقاب ما، لذلك فإن هذا الأمر سينعكس علـى طبيعـة النتـائج، التـي

يرسمها مقياس الاتجاهات، من حيث الموضوعية المتأتية من خـلال رسـم صـورة شـاملة وصريحة للاتجاهات الحقيقية لدى المتعلمين(المتوكل، ١٩٩٩) .

وتعطي الاتجاهات الدارسين صفة الاستمرارية في نتائجها، من حيث الكشف عـن مـدى تفاعل المتعلم مع المعرفة سواء في الماضي أم في الحاضر، والتنبؤ بنوعية ذلك التفاعل فـي المستقبل، الأمر الذي يقدم بين أيدي الدارسين وثائق ترصد لهم مدى استجابة المتعلم للمعرفـة لفترات زمنية ليست بالقصيرة، لذلك فإن إبراز اتجاهات المتعلم يسهم فـي تطـوير قـدرات التربويين على التنبؤ بالمجالات والتخصصات الوظيفية، التي سيبدع بها في المستقبل، وستحدد كذلك الأسباب الكامنة وراء الإبداع أو الإخفاق في أي مادة معرفية كانت (المرجع السابق).

كما تعكس الاتجاهات رؤية عامة تشكل أساساً هاماً يبني عليـه الدارسـون والمنظـرون فلسفاتهم ونظرياتهم وتعميماتهم في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والتربوية وغيرها؛ لأن الاتجاهات لا تقدم نتيجة ما فحسب، إنما تعطي صورة واضحة للظروف التي أدت إلـى الوصول إلى تلك النتيجة (الخولي ، ١٩٩٨) .

ومما يزيد من أهمية الاتجاهات أنها تعطي نتائج ثابتة نوعاً ما؛ وهذا يعود إلـى طبيعـة تشكل الاستجابة لدى المتعلم، فمن السهولة حفظ مفاهيم وحقائق معينة، لكن من الصعوبة بناء استجابة إيجابية مضبوطة نحو تلك المفاهيم أو الحقائق، فقد أشار الطاهر إلى أن عملية بنـاء الاستجابة الإيجابية نحو فكرة ما أصعب بكثير من بناء نقيضها، والسبب يعود إلى ضـرورة الحاجة إلى عنصري الزمن والإتقان، إذ ينبغي أن يسير المتعلم في تسلسل منطقي، تراعى فيه المستويات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وعلى ذلك فإن الاستجابة الظـاهرة مـن خـلال المقياس تعد أكثر ثبوتا من القيم التحصيلية، لذلك فإنها تصلح لأن تبنى عليها قرارات بعيـدة المدى (الطاهر، ٢٠٠٦).

كما أن الاتجاهات تعكس مؤشرات ذات ارتباط وثيـق بالتحصـيل والـذكاء والعواطـف والأداء، وذلك لأن كل ما سبق يشكل عنصرا رئيسا من عناصر بناء الاتجاه، أي أن الاتجـاه يتكون من تلك العناصر وغيرها، وبالتالي فإن حدوث أي تأثير في تلك العناصر سيؤثر فـي النهاية في اتجاه المتعلم (الهشيم، ٢٠٠٣).

وانطلاقاً من هنا، فقد لجأت هذه الدراسة، وتماشياً مع ضوابط البحث العلمي، إلى اعتماد التحصيل والاتجاهات كمتغيرين تابعين، تُظهر فيهما مدى فاعلية منهج التحليل الجمالي في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، بوصف ذلك المنهج منهجاً خاصاً في تدريس النصوص الأدبية، ولما بينته كثير من الدراسات السابقة من جدوى توظيف المناهج التحليلية، المماثلة لهذا المنهج، في تدريس النص الأدبي، وبيان أثرها في التحصيل والاتجاهات، أمثال دراسة (الغامدي،٢٠٠٦) و(العفيف،٢٠٠٥) .

وتأتي هذه الدراسة للكشف عن أثر توظيف منهج التحليل الجمالي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي واتجاهاتهم نحوها، لما ثمة من علاقة وثيقة الارتباط بين ذلك المنهج وبين هذين المتغيرين التابعين، من حيث ضرورة الكشف عن مدى تحصيل الطلبة في المادة الأدبية من جهة، وتحديد نوع استجاباتهم للأدب من جهة أخرى .

ونتيجة لما أثبتته كثير من الدراسات أمثال دراسة (القلداري، ١٩٩٦) و(البدور، ٢٠٠٢) ولما التمسه الباحث خلال ممارسته مهنة التدريس فثمة مشكلة تواجه الدرس الأدبي، تظهر في مجموعة من الأسباب التي يعزى الكثير منها إلى طرائق التدريس المستخدمة، لذلك ستتجه هذه الدراسة إلى البحث في منهج التحليل الجمالي كطريقة تدريس أصلت لها النظريات والدراسات الأدبية قديما وحديثا، بغية الوصول بذلك الدرس إلى أوج تقدمه ورقيه، بحيث يتم تحقيق الأهداف المنشودة منه على أكمل وجه وخير نهج (طنطش، ٢٠٠٤) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعاني كثير من الطلبة من وجود صعوبات في فهم النص الأدبي، إذ إن معظم ما يتعلمه الطلبة في دراستهم للنصوص الأدبية ينحصر في استخراج المعاني الظاهرة والأفكار الصريحة، دون محاولة لاستنباط الأفكار الضمنية والقيم الجوهرية من النصوص (القلداري، ١٩٩٦).

وهذا ما يجعل كثيرا من الطلبة في عزوف عن دراسة النصوص الأدبية . وهذا العـزوف لم يكن سببه النص الأدبي ولا الطلبة، إنما يكمن معظمه في طرائق التدريس، التي قـد تقـدم النص الأدبي بصورة مغايرة للجوهر الذي يتضمنه ذلك النص (العفيف ، ٢٠٠٥).

وقد بينت الدراسات أمثال دراسة طنطاش (٢٠٠٤) والعفيف (٢٠٠٥) أن تحصيل الطلبـة يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى فعالية مناهج تحليل النصوص، لأن منهج التحليل يلعب دورا رئيسا في رفد دافعية الطالب نحو التفاعل مع النص الأدبي، وقد أشارت تلكم الدراسات إلى وجـود ضعف في تحصيل الطلبة في مساقات الأدب العربي، وأن هذا الضعف لا يعود إلـى طبيعـة المادة التعليمية، إنما إلى المنهج المتبع في تحليلها وعرضها.

وتأتي مشكلة الدراسة من شعور الباحث نتيجة خبرته السابقة في تدريس النصوص الأدبية، ونتيجة لما أظهرته الكثير من الدراسات أمثال دراستي (القلداري،١٩٩٦) و(رحماني، ١٩٩٧) بوجود مشكلة تظهر في ضعف المنهجيات التي تقوم عليها طرائق تدريس النص الأدبي . مما دفع الباحث إلى أن يقوم بإجراء هذه الدراسة للكشف عن أثر توظيف منهج التحليل الجمـالي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي واتجاهاتهم نحوها. وتتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية :

١. هل هناك اختلاف في تحصيل طلبـة الصـف الأول الثـانوي الأدبـي فـي مـادة الأدب والنصوص يعزى إلى طريقة التدريس (منهج التحليـل الجمـالي أو الطريقـة المتوفرة في دليل المعلم) ؟

٢. هل يختلف تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي الذين يدرسـون مـادة الأدب والنصوص وفق منهج التحليل الجمالي باختلاف الجنس ؟

٣. هل هناك اختلاف في اتجاهات طلبة الصـف الأول الثـانوي الأدبـي نحـو مـادة الأدب والنصوص يعزى إلى طريقة التدريس (منهج التحليـل الجمـالي أو الطريقـة المتوفرة في دليل المعلم) ؟

٤. هل تختلف اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص وفق منهج التحليل الجمالي باختلاف الجنس ؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تقدم إطاراً نظرياً يكون محط أنظار المؤلفين في تضمين الكتب المدرسية بعض العناصر الرئيسة المستفادة من التحليل الجمالي، والمشرفين في صياغة طرائق تدريس حديثة تتضمن منهج التحليل الجمالي .

وستضع هذه الدراسة بين يدي المعلمين منهجاً، يسهم في توجيههم نحو تدريس الأدب ودراسته بطريقة مغايره للطريقة المتوفرة في دليل المعلم، وكمنهج قد يساعدهم في ربط القضايا اللغوية الأدبية بالتحليل الجمالي، لاسيما أنه منهج مرن ويحتمل التشعب في الفروع اللغوية .

تقدم هذه الدراسة النص الأدبي للطلبة بطريقة جديدة ومشوقة، الأمر الذي يسهم في زيادة تفاعلهم مع النص وبالتالي تحسين مستوى تحصيلهم، بل وقد ينمي اتجاهاتهم إيجابيا نحو الأدب .

حدود الدراسة :

١. اقتصرت هذه الدراسة على أفراد الدراسة المكونين من طلبة الصف الأول الثانوي (الفرع الأدبي) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية السلط .
٢. اعتمدت نتائج هذه الدراسة على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات، اللذين أعدهما الباحث بعد القيام بإجراءات الصدق والثبات .
٣. انحصر الاختبار التحصيلي في الجزء الأول من مادة الأدب والنصوص .
٤. اقتصرت المدة الزمنية التي طبقت فيها الدراسة على فصل دراسي واحد، وذلك تمشيا مع ظروف المدارس التي طبقت فيها الدراسة .

التعريفات الإجرائية :

منهج التحليل الجمالي : دراسة النص الأدبي دراسة جمالية، من خلال دراسة العناصر الفنيـة الخمسة، والمتمثلة في النحو والصرف والتركيب والبناء والبلاغة والموسيقا العروضية .

مادة الأدب والنصوص : المادة التي تشمل النصوص الأدبية، التي تم تدريسها لطلبة الصـف الأول الثانوي الأدبي ، والتي تتمثل بنصوص شعرية وأخرى نثرية، مقررة في مـادة الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي (الأدبي)، تتحدد في ستة دروس هي :

- رسالة النبي ـ صلى ا عليه وسلم ـ إلى معاذ بن جبل (الألباني، ١٩٩٢) .
- نص من معلقة طرفة بن العبد (الزوزني، ٢٠٠٢) .
- نص من قصيدة حسان بن ثابت " المرثاة الكبرى " (الجراوي، ١٩٩٠) .
- نص من قصيدة شعرية للمتنبي، في وصف إحدى المعارك (الواحدي، ١٩٩١) .
- وصية أمامة بنت الحارث إلى ابنتها (ابن عبد ربه، ١٩٩١) .
- المقامة البصرية لبديع الزمان الهمذاني (الهلالي، ١٩٩٥).

التحصيل: العلامة الكلية التي حصل عليها الطلبة في الاختبار المعد لهذه الدراسة فـي مـادة الأدب والنصوص .

الاتجاهات : نوع الاستجابة الإيجابية أو السلبية نحو مادة الأدب والنصوص، التي تشكلت لدى الطلبة بعد دراستهم هذه المادة، وقيست بالعلامة التي حصل عليها الطلبة، من خلال المقيـاس المعتمد في هذه الدراسة .

الطريقة المتوفرة في دليل المعلم : طريقة التدريس المبينة في دليل المعلم للمرحلة الثانوية لدى وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتي تم تدريس المجموعة الضابطة وفقاً لها، والتي تعتمد على أربعة إستراتيجيات؛ التدريس المباشر، وحل المشكلات, والتعلم التعاوني، والتعلم الـذاتي .

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري الذي تستند إليه الدراسة مجموعة من الأصول، التي تجذر علاقة التحليل الجمالي بالتراث الإنساني بعامة والأدب بخاصة، لذلك فسيتم الوقوف على الفلسفة الجمالية، والتحليل الجمالي بين الشكل والمضمون، وفلسفة التحليل الجمالي في النص الأدبي، والتحليل الجمالي عند العرب والمحدثين، وأصول عناصر التحليل الجمالي . وسيتم التفصيل بها على النحو الآتي :

الفلسفة الجمالية :

إن تعريف الجمال يأتي - كغيره من التعريفات - لإفادة التصور، وذلك يأتي بالتعريف الواضح، والمثال الشارح، وأبلغ من ذلك أن تنثر بعض العناصر التي يدرك من خلالها ما هو جميل وما هو ليس جميلاً، وأن تشخص الآثار الوجدانية في الذات من جراء ما هو جميل . يقول أرسطو في منشأ الجمال : " إنه ذلك الشعور بالدهشة الذي يبلغ كماله في الحكمة " (الظاهري،١٩٩٥، ٢٢١) .

وعرف جونسن ـ الفيلسوف الارستقراطي ـ الجمال قائلاً : " إنه كل سـار "؛ أي أنـه يسر لمحض كونه موضوعاً للتأمل، سواء أكان عن طريق الحواس أم في داخل الذهن ذاته (أورنة، ٢٠٠٣، ٢٤) .

وأما الروائي الفرنسي ستندال فقد وصف الجمال بعبارات أكثر شروداً علـى أنـه الوعـد بالسعادة . وأظهر بذلك رؤية منطقية، ربما كانت أعمق في المشاعر التي يثيرهـا الجمـال، وقال أبو عبد الرحمن الظاهري معلقاً على توجه ستندال نحو الجمال بقوله : " الجمال وجدان في القلب، وسعادة تنشأ عن الإحساس بكل ما هو جميل " (الظاهري،١٩٩٥، ٣٥) .

ويقول أبو عبد الرحمن الظاهري في موضع آخر : " أصبح الفن عرفاً على الفن الجمالي، ولهذا فكل تعريف يصف الفن ويوضحه بالجمال، فإنما يكون تعريفاً يميز الفنون الجمالية عن غيرها، ولا يكون تعريفاً يحد الفن الجمالي ذاته " (حمدان، ١١،١٩٩٥).

ويقول محمد زكي العشماوي : " من علماء الجمال من يرى أن الفن هو القدرة علـى توليـد الجمال أو المهارة في استحداث المتعة الجمالية " (النجدي، ١٩٨٣، ١٢١) .

وهذا الطرح إنما هو تمييز للفن الجمالي عن عموم الفنون، وليس تحديداً له، وقد فـرق ساتانيانا (SATNEANA) في الأدب بين معنيين، أولهما : معنى عـام يجعـل فيـه الأدب مجموع العمليات الشعورية الفعالة، التي تلعب دوراً هاماً في حياة العقل، والتي تعـدل البيئـة وتكيفها وتصوغها، حتى تتمكن من تحقيق أغراضها، وثانيهما : معنى خاص يجعل من الأدب مجرد استجابة للحاجة إلى المتعة أو اللذة، دون أن يكون للحقيقة أي مدخل فيها، وتبعاً لـذلك فإن الأدب بوصفه فنا بمعناه العام، فهو كل فعل تلقائي يؤازره النجاح، ويحالفه التوفيق بشرط أن يتجاوز الذات لكي يمتد إلى العالم، فيجعل منه منبهاً أكثر توافقاً مع الـنفس (البيرونـي، ١٩٩٢) .

وهذا المعنى يشمل كل فن أدبي أو موسيقي أو درامي . ويتميز الفن الجمالي بأن القيمة الجمالية غايته، أما الفنون الأخرى فقد ينظر فيها إلى العنصر الجمالي كفضلة؛ فيكون موضوعاً لإحساس جمالي، إذ إن القيمة الجمالية تكون أساساً لا بالإتباع للفنون الجميلة . والعمليات الشعورية المذكورة في هذا المقام ما هي إلا إحدى وسائل الأداء، وهي مشتركة بين الفنانين (بو عزة، ١٩٩٥).

وعلى الرغم من أن في الفن قدرة على توليد الجمال، وأن الإحساس بالجمال أو إدراكه - الإحساس باللذة والمتعة - هما شيئان مصاحبان لعملية التذوق وعملية الإبداع سواء، فإنهما ليسا شرطين لوجوده أو تحققه، ومن ثم فلا يمكن الظن أن تعريف الفن كلذة يمكن أن يحقق الهدف من التعريف المنشود، فقد يكون الأثر الفني باعثاً على اللذة، وقادراً على توليد أكبر قدر من الإحساس بالمتعة . ويكون في الوقت ذاته رديئاً من الناحية الفنية الجمالية (حلبي، ٢٠٠٥).

وقد تقرأ قصيدة شعرية أو يتمتع بلوحة فنية في لحظة ما، ثم تتغير اللحظة ويتغير الموقف النفسي، فإذا اللوحة تختلف تأثيرا، وإذا القصيدة الشعرية تفقد مذاقها أو معناها، وهـذا وحـده

يكفي دليلاً على أن اللذة ليست دائماً معياراً صادقاً أو سليماً لقياس الفن الأدبي أو دليلاً علـى وجوده (البيروني، ١٩٩٢) .

فالقيم الجمالية بما فيها من لذة ومتعة شرط من شروط وجود الجمال، ولهذا يكون الجمال العفوي أقل درجة من الجمال الباعث المحرك، إلا في حالات تكون المتعـة الجماليـة فيهـا مقصودة لذاتها (رحماني، ١٩٩٧) .

ويتبع تصور معنى الجمال التعريف بعلم الجمال وتاريخه، وقد تحدث مجاهد عبد المنعم في صدر كتابه " دراسات في علم الجمال " عن اختلاف مذاهب الفلاسفة وعلماء الجمال فـي مأخذ تعريف علم الجمال، فعزا إلى أفلاطون وإلى الفيلسوف الأمريكـي المعاصـر جـورج ساتنيانا أن مأخذ التعريف يجعل علم الجمال دراسة للجمال ذاته، وقد عزا إلى آخرين أن مأخذ تعريف الجمال يجعل الجمال مجرد دراسة للمفاهيم والمصطلحات الجماليـة، وذلـك بتحليـل معاني الشكل والمضمون والنمط والذوق (عبد المنعم، ١٩٩٥، ٢١) .

التحليل الجمالي بين الشكل والمضمون :

لقد مال عبد المنعم إلى تعريف الجمال، واختار متابعة هيجل في تعريف علم الجمال على أنه " فلسفة الفن الجميل " . أي فلسفة الوعي الجمالي، وفلسفة القدرة على الإبـداع والتـذوق، ولخص مجاهد تاريخ علم الجمال بقوله : " وفي الحقيقة أن هناك تيارين رئيسين على مـدى تاريخ علم الجمال . تيار يدرس المشكلات الجمالية، معزولة عن الإنسـان وتيـار يدرسـها مرتبطة به . وتاريخ علم الجمال هو تاريخ الصراع بين هذين التيارين " (عبد المنعم، ١٩٩٥ ،٢٣) .

أما " كانت " فقد وصف الحكم الجمالي بأنه تذوق ، وأنه حيادي غير متحيـز، ومعنـى حياديته أن الحكم على الجمال يكون بمدى قدرته على التأثير في المتلقي، إذ لا بد أن يثير في المتلقي لذة وبهجة، ما يعرف عند كانت بالرضا، وهو شعور ذاتي في القلـب صـادر عـن مؤثرات في الموضوع الذي حكم عليه بالجمال، وبمجرد حصول الرضا تتحقق ملكة الـذوق في فلسفة كانت، إذ يقول : " الذوق ملكة الحكم بالرضا أو عدمه على شيء ما . أو على شكل تقديمه . والشيء الذي يرضي هو الشيء الجميل " (حمدان، ١٩٩٥، ١٢) .

ويذهب كروتشه في حديثه عن مسألة الفن الجمالي في كتابه "علم الجمال " إلـى اعتبـار الحدس أكثر دلالة على الإدراك الفطري، أو الإحساس الفطري للطبيعة أو البديهـة . فـالفن معرفة، والمعرفة المنطقية مصدرها العقل، والمعرفة الفنية مصـدرها الخيـال القـائم علـى الحدس، ومعنى الحدس لغة يشمل الحدس العقلي، الذي تكون معرفته منطقية، ولهذا تميـزت معرفة الخيال بالحدث الفني، وأضخم دعوى في الحدس الفني أن ما فيه من مضامين عملية أو نفعية أو منطقية أو أخلاقية (حرامي، ٢٠٠٣) .

ولعل هذه الدعوى تشير إلى اتحاد الشكل والمضمون، والذات والموضوع . وبهذا يتحول الموضوع الخارجي لأي غرض من أغراض الأدب إلى عمل فني متحد .

وقد قال محمد زكي العشماوي في ذلك : " لا يمكن أن يكون اختيـار الخريـف موضـوعاً لقصيدة ما أبلغ أو أكثر شاعرية من اختيار موضوع آخر مثل منازل الفقراء مثلاً، ولو جـاز أن يكون للموضوع قيمة في ذاته لكان هم الأديب في القصيدة ظاهرا في البحث عن المعرفـة العقلية، في مسألة أو موضوع ما " (حمدان، ١٩٩٥، ١٤) .

ولو كان هذا هو الهدف الأسمى للأدب لكان الأولى بالمتلقين الاستماع إلى مقال علمي عن الخريف ، أو يذهبون إلى عالم من علماء الاقتصاد أو الاجتماع، ليجدوا عنده الدراسة الجـادة لمنازل الفقراء، ومـا تحتوي عليه مـن ظواهر اجتماعية واقتصاديـة . ولاستطاعت هـذه المقالات العلمية أن تصل بهم إلى معرفة أدق وأشمل مما يمكن أن يقدمه إليهم النص الأدبي .

فالعبرة ـ في التحليل الجمالي ـ ليست في الموضوع باعتباره شيئا خارجياً، ولا بالفكرة باعتبارها مجرد فكرة، إنما العبرة بما صار إليه الموضوع أو الفكرة بعد أن سـيطر عليهمـا الأديب، وبعد أن تم صهرهما في ذاته، وتحويلهما إلى أدب (حرامي، ٢٠٠٣) .

لذلك فإن قيمة الفن قيمة جمالية بلا ريب، ولكن هذا لا يعني أن الجمـال محصـور فـي ظواهر الفن الجمالية، بل هناك جمال عنصره الرسالة الأدبية، وهو جمال يسمو بقيمتي الحق والأخلاق، فالصنعة قد تدخل في إنتاج الأداة الأدبية . من خلال مزج الألوان، وفـي رصـد

الصور . لكن ليس بالإمكان فصل التعبير الصادق أو الحقيقة عن الخيال (البيروني، ١٩٩٢، ٨٢).

وقال عبد المنعم : " يمكن القول بصفة عامة إن تعريف أي علم ليس إلا تاريخ صراع هذا العلم لمحاولة الوصول إلى تعريف حقيقي له . أي أن التعريف الصادق لا يأتي في البداية، بل يكون في خاتمة كل حقبة تاريخية " (عبد المنعم ، ١٩٩٥، ص ٣٣).

فمضامين القصيدة والرواية والخاطرة قد توجد مكتملة قبل أن يقوم الأديب بصـياغتها، إلا أنه يصبغها بخياله الإبداعي، والخيال الإبداعي ليس وهما فحسب، إنما هو خيال مبدع يعبـر عن شعور أو عاطفة ما، وذلك لأن عملية البناء الأدبي ما هي إلا تركيب قبلي، تؤلـف بـين الشعور والصورة الذهنية (المرجع السابق).

وأما النقاد العرب فقد ذهبوا إلى أن القول الفني يكون أدباً بعنصـرين معـاً، أولاهمـا : الاستعمال الخاص للغة (المحاكاة)، وثانيهما : التركيب الأدبي، والعنصر الأول هـو السـمة الخاصة ، والعنصر الثاني سمة مكملة يتحقق بها التعريف للأدب، لتمييزه عن أنواع الفنـون الأخرى (حمدان، ١٩٩٥) .

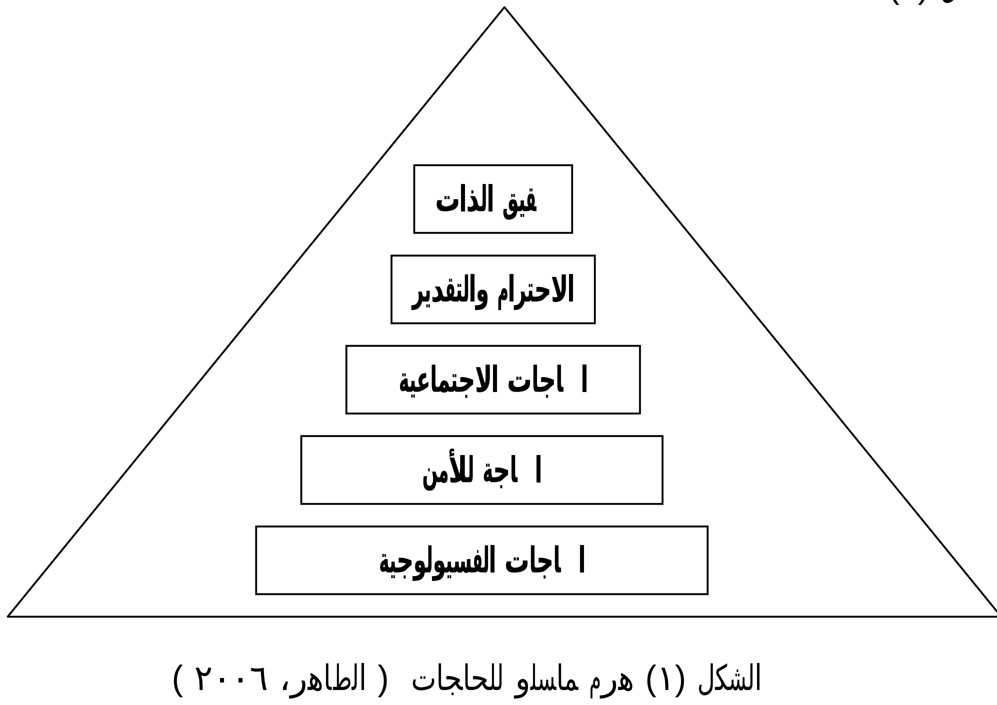
وقد ذهب أرسطو قبلهم إلى أن الجمال الأدبي يظهر في مناسبته للأحداث، حيث يقول : " الأدب لشيء ملائم "، وهي - كما يرى عبد الرحمن شكري - عبارة قاصرة، لأن الملائمة لا تعبر عن سمو القدرة الفنية، وقد أشار بذلك عبد الرحمن الظاهري، حينما قال : " إنمـا الأدب معرفة تصورية، وهو كذلك معرفة تصديقية "، وبهذا الطرح فقد كان الأدب عند العرب مـن الأقاويل المنطقية، وهي البرهان، والجدل، والخطابة، والشعر، إلا أنهم اعتبروه برهاناً لـيس دقيقاً، لأن الفن محاكاة (حرامي، ٢٠٠٣، ٤٤) .

وقد أوردت الحرامي ما قاله أرسطو في كتابه الطبيعة : " لما كان الشاعر محاكياً، شأنه شأن طرق المحاكاة الثلاثة؛ فهو يصور الأشياء إما كما كانت، وإما كما تكـون، وإمـا كمـا ستكون "، فالشاعر يزاوج بين المحاكاة (الأصالة) والمعاصرة، وقد اقتفى فلاسفة التراث فـي التاريخ الإسلامي ذلك، لذلك قيل عن النقد الأدبي العربي بأنه امتداد للنقد الأدبي الأرسـطي،

ومن آثار المحاكاة أن يوجه الشاعر سلوك المتلقي بانفعال أو طمأنينة لا يكونان اعتقاداً بالواقع، وإنما هما تجاوب مع الشاعر واستجابة لتجربته الذاتية (المرجع السابق، ٤٦).

وقد قال ابن سيناء في هذا المجال عن مقدمات الشعر لاسيما المقدمة الطللية : " لا تكون مطابقة للواقع، فلا تكون انعكاساً مباشراً للشيء المخيل أو المحاكى، فهو يحدث تأثيراً يتوقف على أساسه سلوك المتلقي إزاء هذا الشيء المخيل بسطاً أو قبضاً، إقبالاً أو نفوراً، حتى لو بدا له الأمر مخالفاً للواقع الذي يعلمه " . ومثل هذا التأثير لا يحدثه العلم أو البرهان، فالمقدمات الشعرية كما يقول ابن سيناء تبسط الطبع نحو أمر وتقبضه عنه، مع العلم أنها قد تكون غير دقيقة (البيروني، ١٩٩٢، ٥٢) .

ومن هنا، وإن تعددت الآراء وتباينت الأفكار، فليس ثمة اختلاف في ضرورة الحاجة إلى الجمال كعنصر تكاملي يتكاتف مع غيره من العناصر التي تلازم الفن بعامة والأدب بخاصة، فالجمال حاجة ملحة من الحاجات الأساسية، التي يسعى الإنسان إلى إشباعها، في مختلف جوانب حياته، ونظراً لأهمية هذه الحاجة، فقد أدرجها ماسلو في نظريته عن الحاجات الضرورية للإنسان وقام بترتيبها وفقا لأولويتها، ما يعرف بهرم ماسلو للحاجات، ويبين ذلك الشكل (١) .



الشكل (١) هرم ماسلو للحاجات (الطاهر، ٢٠٠٦)

وتتضمن الحاجة إلى تحقيق الذات القيم الجمالية، التي يسـعى الإنسـان إلـى بلوغهـا وتمثلها، ومن بين هذه القيم ما يتعلق بالقيم الجمالية في التراث الإنساني عامة، والعمل الأدبي خاصة، إذ لا بد له من معايير جمالية تضبطه، بحيث يكون أهلاً لأن يقدم بين يدي المتلقـين، الأمر الذي يدعوهم إلى استيعابه وتذوقه وفهم مضامينه وقيمه وتمثلها (الظاهري، ١٩٩٥) .

وخير تجذر لهذا المعنى قد ظهر جليا في التراث الإسلامي والعربي، فقد قال رسول ا ـ صلى ا عليه وسلم ـ في الحديث الصحيح : " إن ا جميل يحب الجمـال، و يحـب أن يرى نعمته على عبده ، ويبغض البؤس و التباؤس " (الألباني، ١٩٩٩، ٢٩٤) .

فالبحث عن الجمال بصفة عامة مطلب شرعي يوجبه الشرع الحكيم، لما لهـذا المطلـب من أثر جلي في الشخصية الإنسانية، فالإنسان يحب الجمال بفطرته، دون أن يتعلم ذلك .

فلسفة التحليل الجمالي في النص الأدبي :

لا شك في أن للتحليل الجمالي أصولاً اتكأ عليها، استمدت جذورها من التراث الأدبي العالمي، وإن كانت هذه الأصول في بادئ عهدها ملحوظات نقدية منثورة هنا وهناك، إلا أنها ذات أثر جلي في توجهات المدارس الأدبية والنقدية، ولا بد من وقفة خاطفة على بداية تجذر منهج التحليل الجمالي، تبين للدارس والمطلع الأصول التي استند إليها ذلك المنهج .

لما احتدم الجدال النقدي بين المذاهب النقدية الحديثة، كالمذهب التاريخي والنفسي والاجتماعي من جانب، والمذهب الشكلي والكلاسيكي والرومانسي والواقعي والرمزي من جانب آخر، نهض مجموعة من النقاد والأدباء؛ أمثال كروتشه وجاكبسون، لمواجهة تلك المذاهب، وتخليص النص الأدبي، من قوى الاستعمار الاجتماعي والسياسي والنفسي ... مطالبين بتحرير ذلك النص من سلطة العلوم الإنسانية والاتجاهات الفكرية، التي تعصف به يمنة ويسرة، داعين إلى إبراز الهوية اللغوية لدى النص والنهوض بها، بحيث تكون السمة الأبرز، التي يجب أن يضعها دارسو الأدب وناقدوه، تحت المجهر النقدي والتحليلي (أورنة ، ٢٠٠٣) .

وقد استند أصحاب هذا المذهب إلى مجموعة من المبادئ، التي استقوها من الآداب العالمية الرفيعة، والتي يرون فيها معايير ثابتة تقف على تحليل النص الأدبي، كنص لغوي، والبحث عما في ذلك النص من قيم جمالية، تؤثر في المتلقي، وكأن قدرة النص الأدبي تبرز بمدى مقدرته على التأثير في المتلقي، ومن المبادئ العامة لمنهج التحليل الجمالي، ما يلي :

أولاً : النص الأدبي لسان الأديب وفكره وعواطفه واتجاهاته، لذا فإن لغة النص هي المرآة الأولى، التي تعكس مضامينه، وكلما كان النص الأدبي أفصح لساناً، وأيسر بياناً، وأبلغ مقالاً، كان أجدر أن يعتلي رأس هرم الجودة لدى الناقدين والدارسين .

ثانياً : لا ينفصل ـ بحال ـ النص الأدبي، عما يحيطه من قضايا نفسية واجتماعية وسياسية .... لكن الإبداع يأتي من عبقرية اللوحة الأدبية، التي قدمت من خلالها تلك القضايا، فالأدب ليس الفكرة ذاتها، إنما الأدب لفظ سام قدم فكرة سامية، أي جمال الشكل والمضمون .

ثالثاً : التحليل الجمالي يبحث في قضيتين أساسيتين، أولاهما : لغة النص الأدبي، من نحو وصرف وبلاغة وتركيب وعروض، وثانيهما : دلالة تلك اللغة، من حيث القيمة الجمالية التي يحملها النص، إذ لا فائدة من كلام معسول لفظه مسموم باطنه، وذروة الجمال تظهر في نص جرت على اللسان ألفاظه بيسر، وطربت لسجعه أو قافيته وأوزانه الأسماع، واقتنع بمضامينه ومنطقه الفكر، وجاشت لمعانيه القلوب .

رابعاً : التحليل الجمالي لا يبحث عن مواطن الجمال في النص الأدبي فحسب، إنما يعللها، ويفسر سبب ميل المتلقين لها، ومهما تباينت الأذواق واختلفت الآراء تبقى ثمة معايير عامة يجمع عليها الجمع .

خامساً : إن التحليل الجمالي بوصفه نتاج من حصيلة الفكر الإنساني المتباين في كثير من القضايا، لاسيما الأدبية منها، فإنه يتباين عبر الزمان والمكان لدى الثقافات والحضارات المختلفة، وهذا التباين في بعض الجوانب الضمنية، التي تمس فكرة الأدب . فما يتلاءم مع التحليل الجمالي العربي الإسلامي، قد لا يتلاءم مع التحليل الغربي، إلا أن ثمة معايير عامة تجمع عليها الثقافات الإنسانية والحركات والمذاهب الأدبية العالمية (الظاهري، ١٩٩٥، ١١) .

التحليل الجمالي عند العرب :

مما لا اختلاف فيه أن الدارسين والناقدين العرب قد اهتموا بالمنحى الجمالي في نظرتهم للأدب، ويعود سبب ذلك الاهتمام إلى الفطرة التي فطر ا الناس عليها، وقد جاء هذا الاهتمام جلياً عند العرب أكثر من غيرهم؛ لأن العرب اشتهروا ببلاغة القول وفصاحة اللسان والتصرف بالكلام على نحو ـ إن جاز فيه التعبير ـ لم يسبقهم إليه أحد، وخير برهان، هو معجزة القرآن الخالدة، التي جاء بها ا عز وجل متحدياً الإنس والجان، بأن يأتوا بمثله، والمتحدي لا يتحدى إلا من كان ذا علم وقدرة بالشيء المتحدى به، وإلا فإنه لن يكون تحدياً عادلا، قال تعالى : (قُلْ لَئِن اجتَمعتِ الْإِنْس والْجِن علَى أَن يأْتُوا بِمِثْلِ هذَا الْقُرآن لَا يأْتُون بِمِثْلِهِ ولَو كَان بعضهم لِبعضٍ ظَهِيرا) سورة الإسراء، الآية ٨٨،(الزمخشري، ٢٠٠٤،٢٣٣) .

ومن الأمثلة على اهتمام النقاد والدارسين العرب بالجمال الأدبي، ما جـاء علـى لسـان النابغة الذبياني، في نقد بيت لحسان بن ثابت رضي ا عنه :

لنا الجفَناتُ الغُر يلْمعن بالضحى ... وأسيافُنا يقْطُرن من نَجدةٍ دما

(البصري، ١٩٩٥)

فقال النابغة : إنك لشاعر لولا أنك قللت الجفان، فقللت العدد، ولو قلت : " الجفان " لكان أكثر ، وقلت : " يلمعن في الضحى "، ولو قلت : "يبرقن بالدجى " لكان أبلغ في المديح؛ لأن الضيف بالليل أكثر طروقا، وقلت : "يقطرن من نجدة دما "، فدللت على قلة القتل ولو قلت : " يجرين "، لكان أكثر لانصباب الدم (العسكري، ١٩٩٠، ٩٧) .

وقد تحاكم الزبرقان بن بدر وعمرو بن الأهتم وعبدة بن الطبيب والمخبل السعدي إلى ربيعة بن حذار الأسدي في الشعر، أيهم أشعر؟، فقال للزبرقان : " أما أنت فشعرك كلحم أسخن لا هو انضج فأكل، ولا ترك نيئاً فينتفع به . وأما أنت يا عمرو فإن شعرك كبرود حبر يتلألأ فيها البصر، فكلما أعيد فيها النظر نقص البصر . وأما أنت يا مخبل، فإن شعرك قصر عن شعرهم وارتفع عن شعر غيرهم . وأما أنت يا عبدة فإن شعرك كمزادة أحكم حرزها فليست تقطر ولا تمطر "، ولا شك أن هذا النموذج من النماذج الدالة على طبيعة التحليل

الجمالي، قبل أن يصبح لهذا التحليل كيان واضح، فهو نموذج يجمع بين النظرة التركيبية والتعميم والتعبير عن الانطباع الكلي دون لجوء للتعليل، وتصوير ما يجول في النفس بصورة أقرب إلى الشعر نفسه، وذلك هو شأن أكثر الأحكام، التي وجدت منذ الجاهلية حتى قبيل أواخر القرن الثاني الهجري (القيرواني، ١٩٨٨، ١٢٣) .

وقد كان أبو بكر الصديق - رضي ا عنه - يقدم النابغة الذبياني لحسن شعره وعذوبته، وأما عثمان وعمر - رضي ا عنهما - فكانا يعجبهما شعر زهير بن أبي سـلمى، لأنـه لا يتتبع حواشي الكلام، ولا يعاظل في المنطق، ولأن شعره بريء مـن التكلـف، ولا يسـتعمل الألفاظ الغريبة، وليس في تراكيبه تعقيد (القزويني ، ١٩٩٨) .

وها هو عبد ا ابن أبي إسحاق الحضرمي يقف على بيت للفرزدق، حيث قال :

وعض زمانٍ يا بن مروان لم يدع ... من المال إلا مسحتاً أو مجلفُ

(سويس ، ١٩٨٩)

فقد نقده على رفع ما جاء منصوباً على العطف، وإن كانت القافية فائية مضمومة، إلا أن ذلك لا يعطي الشاعر الإشارة الخضراء، للتعدي على قواعد اللغة .

وما جرى بين عبد ا والفرزدق أيضاً في قوله :

فلو كان عبد ا ـِ مولًى هجوتُه ... ولكن عبد ا مولى موالِيا

(سويس، ١٩٨٩)

فالأمر الفضلة لا يستقيم إلا باستقامة الأمر العمدة، إذ لا استحسان للفروع إذا لم تستحسن الأصول، واللغة أصول وفروع وعمدة وفضلة، والخطأ في أي جانب من قواعد اللغة سواء في النحو أم في الصرف جريمة في حق الأديب، لا يمكن إغفالها بأي حق، ولو كانت الغاية تجميل النص وزخرفته، فلا جمال في نص أخل في البناء (ابن عبد ربه، ١٩٩١، ٦٣) .

وقد أدلى الجاحظ دلوه في هذا الجانب، حيث بين أن الكلام وإن صح في تركيبـه، فإنـه بحاجة إلى التجويد الذي يرفعه عن دائرة التكلف، إذ يقول : " وكل شيء للعرب فإنمـا هـو بديهة وارتجال، وكأنه إلهام وليست هناك معاناة ولا مكابدة، ولا إجالة فكـرة ولا اسـتعانة " (الجاحظ، ١٩٩٨، ٢٣٣) .

ويؤكد الجاحظ بأن ليس كل ما وافق اللغة بتركيبها وقواعدها حسناً، إذا أغفـل الجانـب البلاغي، فيقول في ذلك : " وكان ما قبلنا أميين لا يكتبون ومطبوعين لا يتكلفون، وكان الكلام الجيد عندهم أظهر وأكثر، وهم عليه أقدر وأقهر " (المرجع السابق، ص ٢٣٤).

وأما ابن قتبة الدينوري فهو أول من أصل وفصل في هذه المسألة، واعتنى بالقيمة الجمالية في الأدب بصفة عامة والشعر بصفة خاصة، في كتابه " الشعر والشعراء "، إذ يقول : " قال أبو محمد ـ يعني نفسه ـ : " تدبرت الشعر فوجدته أربعة أضرب :
ضربٌ منه حسن لفظه وجاد معناه، كقول القائل في بعض بني أمية :

في كفهِ خَيزرانٌ ريحه عبـقٌ ... مِن كف أروع في عرنِينِهِ شمم
يغْضِى حياء ويغْضى مِن مهابتِهِ ... فَما يكلم إلا حِين يبتَسِـم

(الجراوي، ١٩٩٠)

وكقول أوس بن حجر :

أيتُها النفْس أجمِلى جزعا ... إن الذِي تَحذرِين قَد وقعا

(يعقوب، ١٩٩١)

وكقول أبي ذؤيبٍ:

والنْفُس راغِبةٌ إذَا رغبتَها ... وإذَا تُرد إلى قِلِيلٍ تَقْنَع

(الضبي، ١٩٩١)

وكقول النابغة:

كِلِيني لِهم يا أُميمةَ نَاصِبٍ ... وليلٍ أُقَاسِيهِ بطِيءِ الكَواكِب

(البصري، ١٩٩٥)

وضربٌ منه حسن لفظه وحلا، فإذا أنت فتشته لم تجد هناك فائدة في المعنى، كقول محمـد الزيني البغدادي :

ولما قضينا مِن مِنًى كُل حاجــةٍ ... ومسح بِالأركان من هو ماسِــح

وشُدتْ على حدبِ المهارى رحالُنَا ... ولا ينْظُر الغَادِي الذي هو رائح

أَخَذْنَا بِأَطْراف الأَحادِيثِ بيننَــا ... وسالَتْ بِأَعنَاق المطِى الأَباطِــح

(قدامة، ٢٠٠٣)

ونحوه قول جرير:

بان الخلِيطُ ولو طُوعتُ ما بـــانَا ... وقَطَعوا مِن حِبال الوصل أَقْرانَا

إِن العيون التي في طَرفِها مـرضٌ ... قَتلْنَنَا ثُم لم يحيين قَتْلانَــــا

يصرعن ذَا اللب حتى لَا حراك بِهِ ... وهن أَضعفُ خَلْق ا ِ أَركانــا

(الضبي، ١٩٩١)

وضربٌ منه جاد معناه وقصرت ألفاظه عنه ، كقول لبيد بن ربيعة :

ما عاتَب المرء الْكَرِيم كَنَفْسِهِ ... والمرء يصلِحه الجلِيس الصالِح

(ابن قتيبة، ١٩٨٩)

وكقول النابغة للنعمان :

خَطَاطِيفُ حجنٌ في حِبالٍ متِينَةٍ ... تَمد بِها أَيدٍ إِلَيك نَوازِع

(البصري، ١٩٩٥)

وكقول الفرزدق :

والشيب ينْهض في الشباب كَأَنه ... لَيلٌ يصِيح بجانِبيهِ نَهار

(سويس، ١٩٨٩)

وضربٌ منه تأخر معناه وتأخر لفظه، كقول الأعشى :

إن محلا وإن مرتَحــــلا ..وإن في السفْر ما مضى مهلا

استَأْثَر ا ُ بِالوفَــــاءِ وبِالْ ..حمدِ وولى الملَامةَ الرجــلا

والأَرض حمالَةٌ لما حملَ الل .. ه وما إِن تَرد مــــا فَعلَا

يوماً تَراها كَشِبهِ أَردِيــةِ الْ ...عصب ويوماً أَدِيمـــُها نَغِلَا

ويشير ابن قتيبة إلى أن هذا الشعر بين التكلف رديء الصنعة . وكذلك أشعار العلماء، ليس فيها شيءٌ جاء عن إسماحٍ وسهولة، كشعر الأصمعي، وشعر ابن المقفع وشعر الخليل ، خلا خلفٍ الأحمر، فإنه كان أجودهم طبعاً وأكثرهم شعراً .

ومن هذا الضرب قول الأعشى :

وقد غَدوتُ إلى الحانُوتِ يتْبعني ... شاوٍ مِشَل شَلُولٌ شُلْشَلٌ شَوِل

(الأعشى، ٢٠٠١)

وهذه الألفاظ الأربعة في معنى واحد، وكان قد يستغنى بأحدها عن جميعها، وماذا يزيد هذا البيت إن كان للأعشى أو ينقص ؟، إذ يلاحظ أن ابن قتيبة قد أشار إلى أن الجمـال الأدبـي يظهر في اللفظ والمعنى على حد سواء، وقد فصل بين اللفظ والمعنى، إلا أنه لا يعني أنه يقدم جانباً على آخر، إنما أورد ذلك ليبين عنصري الجمال في الأدب، ودليل ذلك أنه قدم الشـعر الذي حسن لفظه ومعنا (ابن قتيبة، ١٩٨٩، ١٣٤) .

وقد تنبه عبد القاهر الجرجاني في كتابه " دلائل الإعجاز " إلى أن الجمال الأدبي يظهـر في التراكيب اللغوية كاملة، أو في العلاقات القائمة بين الألفاظ والمعاني، فقد يستخدم أديب ما بعض معاني القرآن وألفاظه للتعبير عن قضية معينة، لكنه لن يصل إلى قوة التراكيب القرآنية في كتابته (الجرجاني، ١٩٩٥) .

وتظهر ملامح هذا المنهج جلية عند أبي بكر الجرجاني في " الوساطة "، واصفاً الجمـال الأدبي، حيث يقول : " وهذا أمر تُستخبر به النفوس المهذّبة، وتستشهد عليه الأذهان المثقفـة؛ وإنما الكلام أصوات محلها من الأسماع محلّ النواظر من الأبصـار " (المرجـع السـابق، ص١١١) .

وكأن الجرجاني يريد القول بأن الجمال الأدبي لا يقع في تذوق النصوص فحسب، إنمـا في تعليل ذلك الجمال، وهذه هي وظيفة المحال، بل إن المحال الجهبذة ليبين مـواطن القـوة ويعللها، ومواطن الضعف ويقومها، وهو بذلك أشبه بالناقد . ويواصل الجرجاني، قولـه بـأن ذلك شأن الكلم أجمع، لا حصراً على الأدب فحسب، إذ يقـول : " كـذلك الكـلام : منثـوره ومنظومه، ومجمله ومفصله؛ تجد منه المحكَم الوثيق والجزل القـوي، والمصـنّع المحكـم، والمنمق الموشّح؛ قد هذب كل التّذيب " (المرجع السابق، ١١٢)

وأما ابن رشيق القيرواني فقد بين في " العمدة " فضل تزيين الأدب، وما لـه مـن دور بارز في حفظه عبر القرون، إذ يقول : " وكذلك اللفظ إذا كان منثوراً تبـدد فـي الأسـماع، وتدحرج عن الطباع، ولم تستقر منه إلا المفرطة في اللفظ وإن كانت أجملـه " (القيروانـي، ١٩٨٨،١٣٣) .

فالأدب الموزون؛ أي الشعر، أقرب إلى الطبع، لما فيه من جذب الأذواق فـي موسـيقاه، وترنم الأسماع في قوافيه، فالنظم أحفظ للمتن من النثر، لذلك لجأ كثير من الناس إلـى بـث وصايهم وتجاربهم في قصائد شعرية، بل تعدى هذا الأمر إلى العلماء، الذين ضمنوا علـومهم في بناء موزون، كألفية ابن مالك في النحو، وألفية السيوطي في علـم الحـديث، والورقـات للجويني في أصول الفقه وغيرهم (المبرد ،١٩٩٧) .

وقد اجتمع الناس على أن المنثور في كلامهم أكثر، وأن الشعر أقـل، إلا أن حفظهـم مـن الشعر أكثر، لأن فيه من زينة الوزن والقافية ما يقارب به جيد المنثور (عبد المنعم ،١٩٩٥).

ويشير صاحب كتاب الصناعتين إلى أن الجمال لا يجب أن يكتنف النص الأدبي فحسـب، إنما يجب أن يكون الكلام كله جميلاً، إذ يقول : " الكلام بسلاسـته، وسـهولته، ونصـاعته، وتخير لفظه، وإصابة معناه، وجودة مطالعه، ولين مقاطعه، واستواء تقاسيمه، وتعادل أطرافه، وتشابه أعجازه بهواديه، وموافقة مآخيره لمباديه، مع قلّة ضروراته، بل عـدمها أصـلاً . " (العسكري، ١٩٩٠، ٨٩)

ويشير الجرجاني في كتابه إلى عناصر الجمال الأدبي، التي لا تتأتى إلا لكل مجد، وهي من قبيل آخر لا توافي كل مقصر، فيقول : " وأقل الناس حظّاً في هذه الصناعة من اقتصر فـي اختِياره ونفيِهِ، وفي استِجادته واستسقاطه على سلامة الوزن " (الجرجاني،١٩٩٥، ١١٣).

وأول مطلب لجمالية النص هو أن يصل الأديب إلى درجة لا يعيقه الوزن أو التركيب عن إجادة ألفاظه ومعانيه، فيقدم المذموم على الممدوح لإقامة أوزانه، ثم يشير الجرجاني إلى خطورة اللحن على جمال النظم، إذ يقول : " وإقامة الإعراب، وأداء اللغة "، فالأصول تبقى

أصولاً، وليس عذراً أن يقدم الفضلة على العمدة، أياً كانت غايته، فالغاية لا تبرر الوسيلة. (الجرجاني، ١٩٧٨، ١١٦) .

ويشير كذلك بأن لذاك دربة وممارسة ينتهجها كل صاقلٍ لسانه، فيقول في ذلك : " إذا أردت أن تصنع كلاما فأخطر معانيه ببالك، وتنوق له كرائم اللفظ ، واجعلها على ذكر منك، ليقرب عليك تناولُها، ولا يتعبك تطلّبها، واعمله ما دمت في شباب نشاطك، فإذا غشيك الفتور، وتخونك الملال فأمسك، فإن الكثير مع الملال قليل، والنفيس مع الضجر خسيس، والخواطر كالينابيع يسقى منها شيء بعد شيء " (المرجع السابق ، ص٩٠) .

والتحليل الجمالي، كما يقول علي النجدي، لا يحابي أحداً على أحد، إنما اللغة همه الذي لا يجد به بديلا، إذ يقول : " يؤثر التحليل الجمالي في مساجلاته المواجهـة والصـرامة، علـى المداراة والمجاملة . وقلما يرضى في مآخذه وأحكامه بما دون التجهيـل أو التخطئـة، علـى تفاوت في ذلك، من القول الهين الرفيق، إلى القول الذي لا رفق فيه ولا هينـة " (النجـدي، ١٩٨٣، ص٥٧) .

ويطرح في ذلك مثلاً أن المتنبي حين أنشد سيف الدولة قصيدة :

وفاؤكما كالربع أشجاه طاسمه   بأن تسعدا والدمع أشفاه ساجمه
(الواحدي ، ١٩٩٣)

قال له ابن خالوية، فيما يقول الرواة، ناقداً منكراً بعض ما جاء في هذا المطلع : " أتقول أشجاه، وإنما هي شجاه ؟ " يحسب أن الكلمة فعل ماض، وليس اسم تفضيل، فهذه تخطئة قاطعة، لا تحتمل وجهاً من المراجعة، ولا وجه لها من الصواب، كأن شهوة التخطئة آنست العالم الجليل علمه، وسيطرت على عقله وحكمته، ولم تدع له إلا أن يسرع على هذه الصورة، دون ريث ولا احتياط، فيقول ما قال (النجدي ، ١٩٨٣ ، ٥٩).

وما كان للمتنبي في الحال التي كان عليها، والظروف التي كان يعيش فيها بحضرة سيف الدولة أن يتهاون أو يهادن في رد هذا الهجوم، الذي لا مسوغ له، ولهذا كان جوابه مباشرا، إذ قال له : اسكت، ليس هذا من علمك ! إنما هو اسم لأفعل . (المرجع السابق، ١٩٨٣، ٥٩) .

وأما الجرجاني فقد أشار معلقاً على دور المحلل الجمالي في قوله : " ولو قيل لك : كيف صارت هذه الصورة ؟.... ولكان أقصى ما في وسعك، وغاية ما عندك أن تقول : موقعه في القلب ألطف، وهو بالطّبع أليق "، فكأنه يريد الإشارة إلى أهمية استحضار العاطفة مع عدم إغفال المنطق لدى المحلل (الجرجاني، ١٩٩٥،١١٢) .

فليس التحليل الجمالي في طبيعته خلافا في ارتياء رأي، أو جدالا في استنباط حكم؛ فيتسع مجال القول فيه . ويطول الأخذ والرد حوله، بين المختلفين أو المجادلين، بما يجد كل من أسباب، ولكنه نظرات واقعية في الأثر الأدبي (القيرواني، ١٩٨٨) .

وليس مفروضا أن يكون الأديب دائماً بمنزلة العالم اللغوي : تفقها في اللغة، وإحاطة بعلومه، إحاطة تخصص وانقطاع، فإذا اختلف الناقد والأديب لم يكن ثمة اعتدال بينهما في الميزان، ولا تكافؤ في أسباب الحكم والنفاذ (القزويني، ١٩٩٨) .

وأدب المرء ـ أياً كان ـ عزيز عليه، لأنه بضاعته التي أشقته. فهو من أجل هذا لا يكاد يطيق، ولا يكاد يقبل إذا ذكر، أن يذكر بغير الحمد والإعجاب. فلهذا وذاك قل أديب منقود يملك نفسه، أو يسيطر على أعصابه، فلا يثور ولا يسيء الجواب (العسكري، ١٩٩٠).

ويتحدث النجدي عن المؤثرات المحيطة بالتحليل والنقد قائلاً : " أما ظروف الحياة الاجتماعية، فيعنينا منها ما نحن بسبيله، أنه لم يكن للشعب إذ ذاك حقوق مصونة، ولا أسباب ممدودة، توجب على الدولة أن تكفل له العيش، وتيسر له الحياة، فكان الأمر كله بيد الملوك والولاة، يعطون من يشاؤون ويحرمون من يشاؤون " (النجدي ، ١٩٨٣ ، ٦٦) .

ومن هنا لم يكن أمام ذوي الحاجات، إلا أن يتزاحموا على أبواب الحاكمين، ويتقربوا إليهم، كلٍ بما عنده من وسائل وأسباب وما منهم إلا يود ما استطاع، لو كان الغالب المظفر، والسابق المقدم، لا يدانيه مدان في الحظوة وقرب المنزلة (عمر،٢٠٠٤) .

فكان من أثر ذلك في كتب اللغة أن غاب عليها الإحصاء وشاعت فيها ضوابط التقصي والحصر، كما روي في الأمثلة التي نقلت آنفا . فكان ذلك لتسهل الإحاطة، ويمكن التحدي في المساءلة وحين المناظرة . بل لقد كان لبعض الأدباء المتقدمين مشاركة أيضاً في إحصاء الفروع، وحصر المسائل، على سبيل القطع والصرامة، أسوة بالعلماء المتخصصين (النجدي، ١٩٨٣، ٦٧) .

فهذا أبو على الفارسي، يسأل المتنبي، فيقول : " كم لنا من الجموع على وزن فعلى ؟ فيجيب المتنبي دون توقف ولا أناة : حجلى ، وظربى " ، فتضرب هذه المساءلة وجوابها مثلا سائراً على تعمق المتنبي في اللغة . وسعة إحاطته بمادتها ، ويظهر أن هذه المسألة لم تكن من المسائل التي فرغ العلماء بعد من تتبعها، وحصر آحادها، ولذا يعقب الفارسي على رواية خبرها، فيقول : " فطالعت كتب اللغة ثلاث ليال على أن أجد لهذين الجمعين ثالثا، فلم أجد " (حلبي، ٢٠٠٣، ١٢٥) .

وإذا كان الإحصاء والحصر من الأعمال اللازمة في لغة من اللغات، أو في علوم هذه اللغة، فإنهما لا يبدوان دائماً بهذه المثابة في اللغة العربية على الوجه المخصوص . فهذه اللغة لم يكتبها أصحابها الأولون، فتصل إلينا مدونة مجموعة، ولكنها وصلت إلينا منقولة مروية، إذ كان الرواة يخرجون إلى البادية للأخذ والمشافهة، أو يرتقبون الوافدين منها إلى الحضر للمساءلة والتحكيم، فمحال أن يحيط بها راو واحد، ومحال كذلك أن يحيط بها بعضهم، إذ لابد أن يند عنهم علم شيء منها ولو يسيراً، فلم تكن العربية لغة قبيلة واحدة، ولا لغة طائفة من القبائل، ولكن لغة القبائل الضاربة في الجزيرة العربية كلها (الجرجاني ،١٩٩٥) .

على أن الذي جمعه الرواة لم يصل إلينا كله، والذي وصل إلينا مما جمعوه لم ينشر كله، فمن المخاطرة التي لا جدوى منها، ولا ضمان معها للسلامة من الخطأ، أن يلتزم أبداً في مسائل اللغة وفروعها طريق الإحصاء والحصر، أو أن يعرض الرأي في كلمة من كلماتها

المريبة، أو أسلوب من أساليبها الهجينة، على سبيل القطع، الذي لا يحتمل الخلاف والمناقضة، كما فعل، ويفعل كثير، كأنهم فيما يتحدثون عنه، ويقضون فيه، قد أحاطوا بنصوص اللغة كلها، لم يند عنهم منها شيء، ولا فاتهم منها قريب ولا بعيد، ومن هنا فقد شاع في مباحث اللغة وعلومها الاستدراك والتعقيب، وكثرت التخطئة والتصويب، إلى الحد الذي يستوقف النظر، ويستأثر بالدهشة والعجب (بو عزة ، ١٩٩٥).

لذا فإن كثير من صيحات الاتجاهات المحدثة التي يرددها دعاة الاستعمار الثقافي يبغى بها نبذ هذا التراث وطرحه. وكم لهم من محاولات يائسة، يدورون بها ذات اليمين وذات الشمال !، كي يهدموا هذا الصرح . ولكن تلك المحاولات لم تجد لها صدى إلا عند من أمكنهم أن يصفوا على أنفسهم ظل الاستعباد الثقافي، من ضعاف القلوب، وأرقاء التفكير فحاولوا أن يقضوا على الكتابة العربية، ليقطعوا ما بين حاضر العرب وماضيهم وألحوا في ذلك إلحاحا متواصلًا. وجهدوا أن يحاربوا اللغة الفصيحة، فنادوا بترك أهم خاصية من خصائص العربية، فيلغى إعراب الكلمات؛ لأن ذلك عبء ناءت به - فيما يزعمون - بعد القرون قرون!، أرادوا التخلص من مقاييس اللغة ومعاييرها؛ فنقولها فوضى بلا نظام، فلم يستطيعوا أن يقصروها على ذلك . وهم فيما بين ذلك يحاولون أن يضعوا من الثقافة العربية في هذا التراث الضخم، فلا يزالون يوجهون إليها المطاعن والمثالب (عبد المنعم،١٩٩٥) .

فلا شك في أن كل فكرة علمية جديرة بالاحترام، ولكن الفكرة المغرضة التي يبعثها الشر أو المنفعة الذاتية الصرفة، فكرة لا تستحق الاحترام، بل يجب مناهضتها والقيام في وجهها . أرادوا كثيرا، ولكن ثقافتنا الإسلامية العربية ليست من الهون، بحيث تحني الرأس لمثل هذا الضعف المتخاذل (عمر ، ٢٠٠٤) .

لذا فأول التحليل الجمالي بحث عن جمالية القواعد اللغوية نحوها وصرفها؛ يقول سليمان النحوي : " ومن قدر على قول الأدب حكم له بمعرفة أكثر الإعراب وتجنب اللحن، وكيف يكون الخطأ مستحسنا والصواب مستحسنا، والعرب تقرب المعربين وتنتقص اللاحنين وتبعدهم ؟! . " (عمر، ٢٠٠٤، ١٠٦) .

وقد ذكر أحمد عمر عن المرزباني في كتابه "الموشح" أن اللحن من عيوب الأدب المغلظة ؛ حيث يقول : " من عيوب الشعراء التي نبه عليها أهل العلم، وأوضحوا الغلط فيها : اللحن، والسِناد، والإيطاء، والإقواء، والإكفاء، والتضمين، والكسر، والإحالة، والتناقض، واختلاف اللفظ، وهلهلة النسج، وغير ذلك من سائر ما عيب على الشعراء قديمهم ومحدثِهم في أشعارهم خاصة . " (المرجع السابق، ١٠٦) .

وأما الجرجاني صاحب دلائل الإعجاز، فيقف على هذا الجانب من التحليل والتفصيل موقفاً جديراً بأن يذكر في هذا المقام، حيث يقول واصفاً جمال الكام : " ومن المعلوم أن لا معنى لهذه العباراتِ وسائر ما يجري مجراها غير وصفِ الكلام بحسن الدلالة وتمامِها فيما له كانت دلالةٌ، ثم تبرجها في صورةٍ هي أبهى وأزين وآنقُ وأعجب وأحقّ، بأن تستولي على هوى النفس "، فالأدب عنده يجب أن يستلهم القلوب، ليس إلا لرونق ينبع من معانيه وترسمه ألفاظه (الجرجاني، ١٩٩٥،٢١١) .

ويقول أيضاً : " ولا جهةَ لاستعمال هذه الخصال غير أن يؤتَى المعنى من الجهةِ التي هي أصح لتأديتهِ، ويختار له اللفظُ الذي هو أخص به وأكشَفُ عنه وأتم له " وهذا ما يطلق عليه النقاد والدارسون بـ " التلازم " ما بين الألفاظ ومعانيها (المرجع السابق ،٢١٢).

ويشير الجرجاني إلى أن ذلك التلازم لا يتأتي إلا من خلال أدوات ينبغي للأديب امتلاكها، حيث يقول : " ينبغي أن ينظر إلى الكلمةِ قبلَ دخولها في التأليف، حتى إذا وضعت فيه تكون أدل على معناها من صاحبتها على ما هي موسومةٌ به "، فانتقاء المفردات هو أول أداة ينبغي لكل أديب امتلاكه (الجرجاني، ١٩٩٥، ٢١٣) .

التحليل الجمالي في سطور المحدثين :

وبادئ الأمر جماعة الديوان الذين يرون بأن الجمال الأدبي يظهر فـي منطقيـة الـنص الأدبي؛ ومدى مصداقيته، فهم مثلا ينظرون إلى شوقي على أنه شـاعر لـم يعكـس شـعره شعوره، بل كان متكلفا، رغم إجادة شوقي لألفاظه وموسيقاه، ويرون كذلك أن سـر الجمـال يظهر في المعاني، وأن الألفاظ تثمن بمعانيها، فهم بذلك يخالفون الجاحظ، الـذي يـرى بـأن

المعاني ملقاة في الطريق، يعرفها البدوي والمتحضر، والعربي والفارسي، وأما الشـأن ففـي الألفاظ (العقاد ، ١٩٩٣) .

وقد أوردت ابتسام الحمدان عن طه حسين وجهة في الجمال الأدبي، حيث يقول : " فخذ الأدب كما تأخذ الموسيقا والنحت والتصوير، على أنه متعة لروحك وغذاء لقلبك وعقلك "، إذ يرى بأن النظرة إلى الأدب يجب أن تنطلق من التذوق الأدبي، وأن وظيفة الناقد والمحلل يجب أن تنطلق من الخصائص الجمالية للأدب (حمدان، ١٩٩٥، ١٦) .

وأما ميخائيل نعيمة فهو يذهب إلى أن الجمال في الأدب يكمن في التجرد من كل ضابط لغوي، ويرى بأن الإفصاح عما في نفس الأديب هو الغاية المثلى، لذلك فقد سخر ميخائيل من العروض والزحافات والأوزان، إلا أن له أشعاراً عمودية وأخرى في التفعيلة ! (حلبي ، ٢٠٠٥) .

وأما إحسان عباس فقد أدلى بدلوه في هذا المضمار، مشيرا إلى أن التحليل الذي يرتكز عليه النقاد في نقدهم والدارسون في دراستهم للنص الأدبي، مهما اعتمد على البيئة المحيطة بالأدب والأدباء، إلا أنه يجب أن ينطلق من النص ذاته، حيث يقول : " إنني أقف عند النماذج التي أجدها ذات قيمة فنية في ذاتها إلى جانب ما قد يكون لها من قيمة " وثائقية "، وكل باحث يعرف أن الأدب حين يستخدم وثيقة يستوي فيه الجيد والرديء، بل كثيرا ما تكون النماذج الرديئة أكثر دلالة حين يستشهد بها، لأنها أكثر طواعية وأبعد عن " حذاقة " الفن ودقته " (عباس، ١٩٨٣، ١٤١) .

وقد أشار عباس كذلك إلى أن التحليل وإن كان موجهاً للأدب الرمزي، الذي يصعب فهمه وتحليله، إلا أنه لن يقصر عن أداء مهمته المرجوة، إذ يقول : " وحين آخذت في هذه الدراسة كنت أعلم يقينا ، سواء اعتمدت التبسيط أو لم أعتمده - أنني رضيت بالحد الأدنى من دور الناقد التحليلي التشريحي، وكنت كذلك أعلم علما ليس بالظن، أن هذا الناقد يعاني أزمة بالنسبة للأدب الحديث، ذلك لأنه يحاول ويفسر، وقسم كبير من هذا الأدب يستعصى على التحليل والتفسير " (عباس، ١٩٨٣، ١٤٤) .

فالتحليل الجمالي لا يغفل بأي صورة ثقافة المحال، التي تشربها من بيئته المحيطة به، إلا أنه سيطوع تلك الثقافة في مضمار تحليل النص الأدبي، بحيث تكون تلكم الثقافة محايدة، لا ذاتية فيها، من أجل أن يكون التحليل تحليلاً موضوعيا (حلبي،٢٠٠٥) .

ويبين عباس في كتابه "تاريخ النقد" بأن النقد الأدبي يجب أن يستند على التحليل الجمالي، حيث يقول : " ولكن النقد في حقيقته تعبير عن موقف كلي متكامل في النظرة إلى الفن أو إلى الشعر يبدأ بالتذوق ؛ أي القدرة على التمييز، ويعبر منها إلى التفسير والتعليل والتحليل والتقييم - خطوات لا تغني إحداهما عن الأخرى، وهي متدرجة على هذا النسق؛ كي يتخذ الموقف نهجاً واضحاً، مؤصلاً على قواعد - جزئية أو عامة - مؤيداً بقوة الملكة بعد قوة التمييز " (عباس، ١٩٨٣، ١٤٢) .

التأصيل لعناصر التحليل الجمالي :

لا بد في هذا المقام أن يقف الدارس على عناصر التحليل الجمالي تأصيلاً، لا محالة أن يغض الطرف عنه، وذلك كي يتيقن حق التيقن أن تلكم العناصر هي سر الجمال الأدبي، التي لا يمكن وبأي حال أن تدرج تحت هامش الأهمية، ومن ذلك :

أولاً النحو والصرف :

نبه أحد النقاد شاعراً معاصراً إلى كلمة وردت في بعض قصائده لا يقرها الذوق العربي الأصيل، فأجاب الشاعر : " أنا اللغة " . يريد أن له مطلق الحرية في أن يختار من الألفاظ ما يوافق ذوقه، سواء رضيت اللغة أم كرهت، وما دام يرضى ذوقه هو، فلا عليه، ولو غضب ألف لغوي، فالخطأ النحوي أو الصرفي عنده حق شرعي ـ كما يراه ـ لكل أديب، يطوعه كيفما شاء (عمر، ٢٠٠٤، ص٨٣) .

واتجاه آخر لا يقل خطورة عن هذا الاتجاه، وهو ـ كما يزعم فريق من الناس ـ من حق الشاعر أو الكاتب أن يخطئ في قواعد العربية ، فإن خطأه ثروة للغة وقواعدها، وفي ذلك يقول أحد الكتاب مخاطباً آخر، ويحثه على الاستزادة من الغلاط : " بل خفتُ ـ على رغم ما صرحت به ـ أن تعود فتعتصم من الغلاط، اغلط يا صديقي، اغلط وأكثر من الغلاط للوهوم،

وكسر من هذه القيود التي كسر بعضها من قبلك، وإن أغلاط أكابر الكتاب هي صك تحريـر النشء الصاعد " (أورنة، ٢٠٠٣، ص٩٧) .

وفي رأي هؤلاء جميعاً أن الشاعر العظيم ـ كل شاعر عند نفسه عظيم ـ له حق وضع مفردات جديدة خارجة عن أصول اللغة، كما له حق الغلط في قواعدها . وكـان طبيعيـاً أن تقابل هذه الدعوات بالاستنكار من فريق المحافظين الغيورين، وطبيعة الجدل تقضي ـ ـ فـي أغلب الأحيان ـ بأن يوجد نوع من التطرف عند كل فريق (المرجع السابق، ص٩٧) .

ولا بد ـ هنا ـ أن يلقى الضوء على هذه المشكلة، التي تعد من المشاكل الأدبية الهامة . فلعل من أولى الدعوات في تجديد الأدب الدعوة إلى تجديد ألفاظ اللغة، ذلك أن الألفاظ تأخذ قيمتها من الوسط الذي تعيش فيه، فبعض الكلمات التي كان الجاهليون يستعملونها لا تقبلها آذان كثيرة في هذا العصر، ولذلك فهي تعيش في بطون القواميس فقط، ومحاولة بعثها محاولة غير مأمونة العواقب دائما، والأديب يريد أن يفهم الجماهير، فلو أنه وضع بين يديه قاموساً لغوياً وأخذ يفيد منه، لعرض نفسه وأدبه للسخرية . إذن فلا بد من تجديد، أو على حد تعبير العصبة الأندلسية " ترميم اللغة "، ولكن هذا الترميم في نظرهم لا يقتصر فقط على الألفاظ، بل يتعداها إلى القواعد والحروف والحركات (النجدي، ١٩٨٣،٧١) .

وقد قامت هذه الجماعة على مبادئ منها : تهذيب اللغة، وتشذيب زوائدها، وضبط قواعدها، وتسهيل صيغها، وجلاء غوامضها، وتشريع أبوابها لدخول كل وضع جديد، ولفظ مستحدث، ومنها أن لكل أديب أن يصوغ لنفسه أسلوباً خاصاً، ويخلق جوا لتفكيره، وعليه أن يخرج من المألوف ليتوصل إلى المبتكر، وليست هناك أصول محددة في الشعر، بل الشعراء أحرار، ما داموا يرتادون جمال الحياة، وروائع الطبيعة . ومن أهم مبادئ هذه الجماعة المحافظة على التراث القديم، وصيانة الثروات الأدبية التي تحويها خزائن الأدب العربي (الظاهري، ١٩٩٥) .

وعلى مثل هذه المسألة فقد وقف الجاحظ بالثلب والذم منكراً كل غريب، وعلى الرغم من كل ما قيل فيه قديماً لا يزال في كل عصر من يرون قيمة الأدب، في كثرة الألفاظ القاموسية، التي يصعب معناها ويغمض إيماؤها (الجاحظ، ١٩٩٨) .

وقد تحدث قاسم أمين، الكاتب الاجتماعي، في هذه المسألة، حيث قال : " للتصوير إحساس كامل، وتمثيل أثره في صورة مطابقة للواقع يلزم استعمال ألفاظ غير عتيقة، بل يلزم اختراع ألفاظ جديدة " وكأن اللغة قد قصرت عن تصوير ذلك الإحساس، الذي ما تغير يوم من الأيام، بل إن اللسان الذي صور ذلك الإحساس هو الذي تغير، والسؤال الذي يطرح نفسه، لو عاش امرؤ القيس، أو طرفة بن العبد أو غيرهما الكثير من فصحاء العرب في زماننا، هل ستعجز لغتهم عن وصف ذلك الإحساس الذي يتحدث عنه أمين ؟!، أم أن المسألة مسألة " نعيب زماننا والعيب فينا " (حلبي، ٢٠٠٥، ٥٤) .

وقد قال أمين في جانب آخر : " إن ذوق الأمم متجدد، وإن بعض ما كان يستحسن فيما سبق ربما لا يستحسن الآن، وضرب لذلك مثلاً بكلمات هبيخ، وكنهور، وبعاق، وذكر أن بعض المتأدبين حاول إحياء كلمات غريبة لكنهم لم يفلحوا، وأن كلمات كثيرة من ألفاظ لغتنا أصبحت أثرية (المرجع السابق، ٥٥) .

وهذا أمر آخر؛ إذ ثمة فرق بين بين أن يتناول الأديب غريب اللغة، سواء ما تعقد من ألفاظها وما تكلف من تراكيبها، وبين أن تصبح المفردات العامية، غير الفصحى، لغة للأدب والأدباء . ثم قال : " إن الألفاظ يجب أن تساير المدنية الحديثة، بكل ما اخترعت من أدوات وصناعات ، واللغة العربية قاصرة كل القصور في هذا الباب مما أثر على الأدب العربي وأدى إلى ضعفه " ومما لا شك فيه أن مجامع اللغة العربية، لم تقصر في رفد العربية بالمصطلحات المعربة، كما أن لغة الأدب في غالبها، لا تتجه إلى تلكم الأدوات التي يتحدث عنها أمين (المرجع السابق، ٥٦) .

ويشترك طه حسين مع قاسم أمين في استبعاد الألفاظ المبتذلة، والدعوة إلى اصطناع ألفاظ اللغة العربية الفصحى في دقة واحتياط متى كانت جارية على الألسنة، مستساغة في الأذواق، ولا بأس ـ عنده ـ أن يستعير الكتاب في قصد وحسن اختيار من اللغات الحديثة الأوربية معاني وأساليب وألفاظاً، شريطة ألا يفسد ذلك جمال اللغة العربية وروعتها . وهذا أمر لا يختلف في اعوجاجه اثنان، ليس تحيزاً للعربية، إنما حفظاً لهويتها (أورنة، ٢٠٠٣، ١٠٢).

وقد شبه بعض المحدثين اللفظة بالمرأة !، متى كثر عشاقها لم تبق تلك العقيلة المصونة، ولا شك أن هذا تشبيه عقيم، إذ إن اللفظة محكومة بتركيبها وسياقها، والإبداع اللغوي لا يأتي في انتقاء الألفاظ وتصوير المعاني فحسب، بل من خلال بناء تلك الألفاظ وإلزامها معانيها (الظاهري،١٩٩٥) .

وليست الدعوة إلى طرح الألفاظ المبتذلة ابنة هذا العصر، وإنما هي ـ أيضاً ـ قديمة، ولذلك دارت المعركة حول الكلمات القاموسية وإحيائها، أو الاقتصار على الألفاظ التي تساير المدنية الحديثة، وتوافق ذوق الجيل الحاضر، فكتب غير واحد، من المحافظين يرد على هذه النزعة، التي تدعوا إلى وئد الألفاظ الغريبة على وجه الاستعمال، بإبقائها مستريحة البال في بطون المعاجم، وخلاصة آراء هؤلاء المحافظين أن أمر الألفاظ أجل وأخطر من أن يحكم فيه الذوق وحده ، فذوق الجيل الحاضر قاصر في اللغة والأدب، ويخشى أن يقتصر هذا الذوق على ما ألف من الكلمات، فتعد كل كلمة غير مستعملة ُمرة في الذوق ثقيلة على السمع، والاستعمال قد يؤدي إلى الائتلاف، كما يرى في استعمال بعض الكلمات الأجنبية الثقيلة، فليس من الحكمة ـ كما يقول عبد الوهاب عزام ـ أن نفر من الألفاظ الشديدة، ونتجنبها، بل ينبغي أن تؤثر الألفاظ القوية لمعانيها، والألفاظ الخفيفة لمعانيها، دون إنصات إلى حكم الأذواق، وعلى الأديب أن يعمل على إحياء الألفاظ الطبيعية الشديدة كلما نزعت بالأمة رخاوة الحضارة إلى نسيانها، والاستعمال جدير بتذليل كل صعب، واستئناس كل وحشي (عمر، ٢٠٠٤) .

ويضرب مثلاً في ذلك قول مسلم بن الوليد، يصف الصحراء :

ومجهل كاطراد السيف محتجز   عن الأدلاء مسجور الصياخيد

تمشي الرياح به حسرى مدلهة   حيرى تلوذ بأكناف الجلاميد

(الداية، ٢٠٠٢)

ثم يقول عبد الوهاب عزام : " إن ألفاظ (مسجور الصياخيد) و (أكناف الجلاميـد) ملائمـة لذوق الجيل الحاضر، وهي أجدر بمكانها في هذا الشعر، إذ إنها لا ريب حسنة في موقعهـا، بالغة في مقالها ، فيما أريد بها من وصف الصحراء حين تشتعل فيهـا الهـواجر (أورنـة، ٢٠٠٣ ، ٢١١) .

ثم يقول معلقا على من يدعي هجر الألفاظ القديمة : " إن بعض ألفاظ اللغة أصبح أثريا، ما أشد حاجتنا إلى كثير من هذه الألفاظ المهجورة; فإنها مجدية على من يعرفها ويستعملها، وعسى أن تصير ملائمة لذوق الجيل الحاضر، حين يعرفها؛ فيقضي بها حاجته من الإبانة عما يريد " (المرجع السابق ، ص٢١٢) .

والرأي قد يضطرب هنا بين الألفاظ المألوفة والمبتذلة، وبين الألفاظ الجزلة والثقيلة على السمع وفي النطق، ثم إن بعض الكتاب ينسون أو يتناسون أن المعول في هذا على الذوق، وأن الذوق أسير الألفة، ولن يستسيغ كلمة خشنة إلا من تعود أن يسمع مثل هذه الكلمة، ولعل خير الطرق في هذا الشأن أن يترك الأفذاذ من الكتاب والشعراء ـ في حدود الأصول اللغوية ـ ما يستعملونه من هذه الألفاظ المهجورة إلا ما استساغته أذواقهم، ويشتقون ما يرون أنه ضروري لأداء معانيهم، فإذا جرت هذه الكلمات على ألسنة عامة الأدباء امتلأت حياةً، وزادت ثروة الكلمات المستعملة، وإذا أهملها الأدباء رجعت إلى مكانها من صحف القاموس، وما من أحد من هؤلاء يستسيغ استعمال الكلمات الخشنة، مهما كانت دقتها في أداء المعنى، ذلك أن الأديب لا ينطبع فقط بما يقرأ، بل يخضع لمؤثرات كثيرة، والبيئة التي تحيط بالأدباء لا تطبع أذواقهم على تقبل مثل هذه الكلمات، التي ما كان يستسيغها إلا العربي القح، الملتف بشملته ، وإن الأديب العصري ليفضل بعض التقصير في الأداء على استعمال كلمة يؤول بها موضعها، ومن تراه يقبل أن يضع في قطعة نثرية فنية، أو قصيدة شعرية عصرية كلمة (صلنقح) ؟، إنها تحتاج في نطقها إلى دربة وممارسة لم يعملا في هذا العصر، وفي سماعها إلى أذنين لم تعيشا في هذا الزمن (النجدي، ١٩٨٣،٢٣) .

وليس العيب على كل من استعمل ما غفل استعماله، فإن ثمة من الكتاب من يستعمل ألفاظاً مهجورة من أعذب الألفاظ، ولا بأس أن تجهد الجهود في إحياء ألفاظ موائمة سائغة، كمـا لا بأس أن تستعمل الألفاظ الأعجمية، حين لا تتوافر الألفاظ العربية التي تسد مسدها، ولكن على شرط أن يقتصد في هذا الاتجاه، حتى لا ننحت لغة جديدة بجوار اللغة العربيـة (طـنطاش ، ٢٠٠٤) .

وأما الذين يريدون أن يحجروا على الكتاب والشعراء استعمال الألفاظ التي ما جرت على الألسنة اليوم، إنما يأبون أن يفرقوا بين الصحافة ولغة الأدب، فهم يتمسكون بنظرية لا تثبـت

للنّقد، وهي القول بأن المعنى هو كل شيء، واللفظ إنما هو إطار خارجي، يلجأ إليـه الأديـب لمجرد توضيح المعنى، وهذه النظرية تنكر قيما كثيرة، كان الأدب ـ ولا يـزال ـ ـ يسـمو ويعتز بها (عبد المنعم، ١٩٩٥) .

ولكن الدعوة إلى تجديد الألفاظ، لم تقف عند هذا الحد بل تعدته إلى الاستهانة باللفظة العربية، والترحيب باللفظة الأجنبية، التي تؤدي المعنى نفسه، ولو خالفت قواعد اللغة، ولو استعملت في معنى غير معناها الذي عرفه العرب، دون شك، تستند على تجوز أو كناية (عمر،٢٠٠٤) .

وقد دافع صاحب كتابٍ (الغربال) ميخائيلُ نعمية عن هذا الاتجاه دفاعاً حاراً، من مثل قوله في مقال عنوانه (نقيق الضفادع) : " أذكر أنني قرأت انتقاداً من كاتب مصري لقصيدة جبران خليل جبران " المواكب "، وقد عثر فيها الناقد على هذا البيت :

هلْ تَحممتَ بِعِطْرٍ وتَنَشفْتَ بِنُور

(جبران، ١٩٩٥)

فأثبته، ووضع بعد كلمة (تحممت) كلمة (كذا) وبعدها علامة استفهام، وإن شئت فقل علامة استغراب، كأن الناقد يقول للقارئ: " انظر " . هو يقول تحممت، وليس في اللغة تحمم بل استحم (النجدي، ١٩٨٣، ٩٤) .

ومن جهة أخرى ـ كما يرى نعيمة ـ فاللغة عرف، فالجيل قد سمع كلمة (استحم) وعرف معناها بما تواضع العرب عليه، وإذا جهلها واحد رجع إلى المعاجم، أما إذا سمع كلمة (تحمم) وأمثالها مما يضعه الشعراء الآن، فقد يفهم منها غير الذي أراد; لأن للكلمة معنى في اللغة، غير المعنى الذي وضع الشاعر الكلمة له، وحين يباح لكل من يريد أن يتصرف في ألفاظ اللغة هذا التصرف فسوف يختلط الحابل بالنابل، وبين حانا ومانا ضاعت لحانا (النجدي ، ١٩٨٣، ٩٨).

وإذا ما كان بعض الأدباء والنقاد من أبناء القرن السالف من يبيح الخطأ ما دام الغرض الذي يرمي إليه الأديب مفهوما، ويرى العناية باللفظ فضولا، فإن العقاد ليتوسط بين التحريم والتحليل، فيرى أن الكتابة الأدبية فن، والفن لا يكتفى به بالإفادة، ولا يغني فيه مجرد الإفهام، وينساق مع نعمية وأشياعه; فيرى أن الأديب في حل من الخطأ في بعض الأحيان، ولكن على شريطة أن يكون الخطأ خيراً وأجمل وأوفى من الصواب !، وهذا أيضا يجيز الخطأ حين يكون الخطأ خيراً وأجمل وأوفى من الصواب ويجيز مخالفة قواعد اللغة وأصولها، وبلا شك فإنه ليس له من الأمر في صواب، فهذا على علاته، يفتح الباب لكل من هب أو دب، ولا يمكن أن تكون رخصة تبطل العزائم في اللغة، ولا فضلة تؤثر على العمدة (عمر،٢٠٠٤).

وهذا ما جعل كثيرا من الناقدين يظن بأن المسألة اعتبارية؛ فقد يظن أحد الناس أن الخطأ أحسن، في حين يخالفه آخرون، ويرون أنه أقبح من الصواب، وما لجأ إليه ـ الخطأ ـ وجوزه صاحب الغربال إلا لاعتقاده أنه كلما دعت حاجة الشاعر أو الكاتب كان خيراً وأجمل وأوفى من الصواب، وما خالفه العقاد إلا لأنه يعتبر أن الصواب في الأكثر يكون أجمل وأوفى (النجدي، ١٩٨٣،٣٩).

وفي جانب آخر يسخر مصطفى صادق الرافعي من الألفاظ التي يستعملها المحدثون، ومن التراكيب التي يؤدون بها معانيهم فيقول : " وما التراكيب البيانية في مواضعها من الشعر الحي إلا كالملامح والتقاسيم في مواضعها من الجمال الحي، وكثيراً ما يخيل إلى حين أتأمل بلاغة اللفظ الرشيق إلى جانب لفظ جميل في شعر محكم السبك، أن هذه الكلمة من هذه الكلمة؛ كحب رجل متأنق يتقرب من حب امرأة جميلة، وعطف أمومة على طفولة، وحنين عاطفة لعاطفة، إلى أشباه ونظائر من هذا النسق الرقيق الحساس، فإذا قرأت في شعر أصحابنا أولئك رأيت من لفظ كالشرطي أخذ بتلابيب لفظ كالمجرم .. إلى كلمتين هما معاً كالضارب والمضروب .. إلى همج ورعاع وهرج ومرج وهيج وفتنة .. أما القافية فكثيراً ما تكون في شعرهم لفظاً مهمش .. ليس أمامه إلا رأس القارئ " (طنطش ، ٢٠٠٤ ، ٢٤) .

ومن المألوف أن الرافعي لا يرى أن يملأ الكتاب والشعراء أدبهـم وشـعرهم بالكلمـات القاموسية، التي تنفر المسامع منها على حد تعبير صفي الدين الحلي، فلم يعد أحد حتـى مـن أشد المحافظين يتمسك بأن تكون تعبيراته من هذا النمط، وإنما غاية ما يجيزه آحاد مـنهم أن

تستعمل كلمة أو كلمتان، حين يكون المعنى محتاجاً إلى هذا الاستعمال، على نحو كلمة (الصلنقح) (عبد المنعم، ١٩٩٥).

وقد أشار علي النجدي في حديثه عن رأي بعض شعراء المهجر، ومتابعة العقاد لهم، في بعض الجزئيات، إلى تحكيمهم أذواقهم وآرائهم في ألفاظ اللغة، وقد أشار إلى الصنيع نفسه في عبارات اللغة، ولئن كان طه حسين قد أخذ على شعراء المهجر بأنهم اتخذوا ضعفهم في قواعد اللغة مذهبا، فإن النجدي ليعمم هذا الحكم، ويقول : " إن أكثر أدبائنا يتخذون مما يستطيعونه مذهباً، فالجيد ما كان في قدرتهم أن يقولوه، والرديء ما عجزت طاقتهم عنه "، وهذا وذاك اتجاهان خطيران في اللغة وآدابها، ولن يستطيع النقد أن يفيد الأدب إلا إذا تجرد من أهواء النفوس، وإلا إذا أدرك كل ناقد وكل أديب أنه بانتصاره ـ دائماً ـ لنفسه، إنما يجني على اللغة العربية (النجدي، ٥٣،١٩٨٣) .

وهؤلاء النقاد الذين يدافعون عن الشعر حين يخرج على قواعد اللغة إنما يغالطون، فهم يقارنون بين أديب التزم قواعد النحو والصرف ولا روح فيه، وبين أديب أخطأ قواعد النحو والصرف وفيه روح، ويفضلون الثاني على الأول، كأنه لا يمكن أن يجتمع لأديب أن يحافظ على هذه القواعد، وأن يكون في شعره أو نثره نسمة الحياة، إنهم حين يدافعون عن التزام قواعد العربية لا يغفل ما يجب أن يكون عليه الأدب من قوة العاطفة، وروعة المعاني، وكذلك لا يعذر الأديب ـ مهما كان في أدبه من العمق والاتساع والعلو ـ تهاونه في قواعد العربية (طنطش، ٢٠٠٤، ٢٦).

ومن الغريب أن تجد أحد النقاد يقول : " لا نفهم كيف يكون الشاعر مجيداً وموفقاً في تصوير ما يجب أن يصوره بلغة ضعيفة ؟ "، ثم يقول : " وكم اتفق لنا أن تأثرنا بكلام خطيب يخطئ قواعد اللغة، وطرق اللفظ ، أكثر مما تأثرنا بخطيب فصيح اللسان سليم البيان "، فاللغة الضعيفة لا تمنع من التأثير . وهذا حق، وإنه لمن الجناية على الأدب واللغة أن يقول ناقد كبير معاصر : " وآخر ما أعيره انتباها هو القواعد اللغوية "، كأن الشعر والنثر يمكن أن يؤديا أغراضهما على أتم وجه دون ملاحظة هذه القواعد (النجدي، ١٩٨٣، ٣٥) .

ثانياً علم العروض والقوافي :

وهو مختص بالنظم دون النثر، والذي يقام به ميزان الشعر، حيث إن للوزن ميزتـه فـي السمع وصفة أو صفات تخصه وتكسبه رصانة في السمع أو الطيش، أو تكسـبه سـهولة أو توعرا . وهذا ناتج عن كيفية تركيب الأوزان واختلافها، بحسب أعداد المتحركات والسواكن، وبحسب نسبة عدد المتحركات إلى عدد السواكن، وبحسب وضع بعضها من بعض وترتيبهـا، وبحسب مظان الاعتماد فيها (عباس، ١٩٨٣، ٨٧) .

والعروض هو الشعرة التي تفصم ظهر البعير، من حيث تمييز الشعر عن غيره، ودليـل ذلك، ما جاء في الحديث الصحيح . قَالَ أُنَيسٌ ـ رضي ا عنه ـ وهو صحابي جليل : " لَقَد سمِعتُ قَولَ الْكَهنَةِ، فَما هو بِقَولِهِم، ولَقَد وضعتُ قَولَه علَى أَقْراءِ الشعرِ، فَما يلْتَئِم علَى لِسـان أَحدٍ بعدِي أَنه شِعرٌ " (الألباني، ١٩٩٩ ، ص١٣٤) .

وإذا كان لكل شيء هويته، التي تميزه عن غيره، فإن الوزن والقافية لهما الهوية المميـزة للشعر عن غيره من النصوص، والتهاون في أمريهما يعني التهاون في هوية الشـعر (ابـن طباطبا، ٢٠٠٠).

وأما من ادعى بأن الوزن معضلة تقف أمام الشعراء، فإنه لم يصب في ادعائه، وذلـك لأن " نيل المطالب لا يكون بالتمني "، " ومن لا يحب صعود الجبال، يعش أبد الـدهر بـين الحفر "، وهذا وهن في شعراء، عجزت قريحتهم ، وفترت همتهم، فلـيس لهـم مـن الخيـر نصيب، ثم إن كثيراً ممن كتب في الشعر الحر وغيره، قد أدلى بدلوه في الشـعر العمـودي، أمثال بدر شاكر السياب ونزار قباني وغيرهما (عباس، ١٩٨٣ ، ٨٧) .

وقد يقول قائل : " لماذا نقيد الشعر بقيود لفظية، ما دام الاعتبار في الفكرة ؟ " . ولا شـك أن هذا الرأي ليس في محله، وذلك لأن الأدب لفظ ومعنى، وإذا كان من الحكمة ضرب المثال ، فالقرآن الكريم جاء غني الفكرة معجز اللفظة، ومع ذلك يشترط في قراءته صقل اللسان وفق أحكام التجويد ومخارج الحروف، وهذه سنة الناهجين فـي نهجهـم، فللقصـة خصائصـها ،

وللخطبة أساليبها، وللمقالة سماتها، فلكل منهجية، يعتمد عليها، ولا يجـوز الاعتـداء عليهـا (عباس، ١٩٨٣ ، ٨٨).

وتقديم التنازلات في حق علم العروض، أوصل الشعر العربي إلى مقام لا تحمد عقباه، فقد ظهر في هذا الزمان ما يعرف بالقصيدة النثرية، والشعر النبطي، اللذين أطاحا بقواعد اللغـة ذاتها، زعماً بأن فسافس الأدب هذه تناسب العصر وتطوراته، والجمهور وثقافاته، وما تفسير ذلك إلا بالغزو الثقافي، الذي لا يكتفي بهدم المعتقدات والثقافات، إنما يتعدى ذلك إلى النيل من الكتّاب والآداب (ابن طباطبا، ١٩٩٨).

والوزن وسيلة لتوفير إجهاد الذهن، وإثارة اللذة، نتيجة ترتيب الكلمات، أو نظمها - كما يقول عبد القاهر الجرجاني - طبقًا لقالب ووزن معروفين، فيدركها الـذهن بسـهولة أكبـر، وتحفظها الذاكرة بجهدٍ أقل؛ لأن الذاكرة قلّما تحتفظ طويلاً بغير الجمل الموزونـة . وأعظـم مناقب الشاعر أن يكون شعره مطربا وجرسه جميلاً، وإيقاعه جذابا، وهي مزايا لا يتوصـل إليها إلا عن طريق الوزن، أو إن شئت نظم الألفاظ على نحو من شـأنه أن يحـدث تطريبـا (عباس ، ١٩٧٨) .

وإذا كانت الفكرة واحدة، فلم الاختلاف ؟، فما يقدمه شعر التفعيلة، لن يعجز عنه الشـعر العمودي، كما أن شعر التفعيلة ذاته، مقيد بالتفعيلة، ونظراً لإدراك المؤسسين لهـذا الاتجـاه الواهن الذي وجودوه محيطاً بالشعر آنذاك، فقد سعوا إلى اعتماد الرمزية، كوسيلة يوارون بها عيوب ذلك الشعر، والحق أن نهضة شعر التفعيلة، لم تكن لشكله الجديد، إنما لمضامينه، التي حاكت الواقع العربي، بما فيه من تعبير عن هموم الأمة، وما أصابها من ويلات واسـتعمار، وهذه الأغراض يمكن خدمتها من خلال الشعر العمودي (الزاهد، ٢٠٠٤).

والقافية هي العنصر الثاني من عناصر الشعر الإنسانية، وهي تمنح الشعر تأثيرا موسيقيا مضافًا إلى ما يعطيه الوزن، وتضفي عليه نغما خاصا من خلال انسجام الأصوات . والتمكن منها برهان مقدرة الشاعر، ووسيلة لجذب الانتباه، كما أنها تضفي على القصيدة مسـحة مـن الجلال، وتعين الذاكرة على الاحتفاظ بتسلسل الأبيات، وتشحذ حاسةَ التوقع عند السامع، وتعين على جعل النظم أكثر وضوحا، وأشد قابليةً للحفظ، وتربط بين أبياتِ القصيدةِ الواحدةِ بربـاطٍ

مشترك . وإذا كان الشعر يتميز بأنه كلامٌ ذو إيقاعٍ موسيقي، فلا بـد أن تكـون الأذن هـي الوسيلة الأولى للتفرقة بين مستويات الشعر المختلفة (المصدر السابق).

لكن إدراك موسيقى الشعر يتطلب أذنًا واعية، مدربة على الاستماع، إذا أردنا أن نسـتمتع بالشعر العربي كما يجب، وهو أمرٌ يتوقف على ما يدعى بـ "تربية الأذن، ولكي تؤدي الأذن دورها هذا بكفاءةٍ لابد من تربيتها وتدريبها على سماع الشعر، وهو أمرٌ أهمل منـذ شـاعتِ الكتابة، وعرفت الطباعة، ووقف عند حد القراءة، تجري العيوب على الرموز المطبوعةِ فوق الصفحات، ثم تنقُلُها إلى العقل، الذي يترجمها بدوره إلى مفاهيم، وهي طريقـةٌ ربمـا كانـت مجديةً مع الأدبِ الإعلامي، حيث المعنى كل شيء، وأهميةُ الإيقاع الموسيقي محدودة، لكنهـا قمع لأصولية الأدب والأدباء وهدم لكيانها " (البيروني، ١٩٩٢، 55) .

وقارئُ الشعر الحصيف، إذا أراد أن يبلغَ من القصيدة سرها، فعليه أن يتمرد على هذه العادة، وأن يقرأ الشعر بصوت مسموع، ويعطي لكل حرف حقه من النطق، كمن يخاطب جمهورا حتى لو كان وحد، أو كان يقرأ في صوتٍ خفيض (ابن طباطبا، ١٩٩٨).

والأغراض الشعرية لها علاقة في التلاؤم مع الأوزان - فالمقاصد التي يقصد فيها إظهار الشجو والاكتئاب، فقد تليق بها الأعاريض التي فيها حنان ورقة، إذ إن كل غرض من أغراض الشعر يوجب نوعا معينا من الأوزان . فإذا قصد الشاعر الفخر استدعى ذلك الأوزان الفخمة الباهية الرصينة؛ وإذا كان قصده هزليا أو استخفافا أو نحو ذلك جاء بما يناسبه من الأوزان الطائشة القليلة البهاء (البيروني، ١٩٩٢، ٥٨) .

وهذا ما يوجب ذكر طريقة اليونان في مناسبة الأغراض للأوزان، كما أورد ابن سينا في ذلك . حيث قال : " العروض الطويل تجد فيه أبدا بهاء وقوة . وتجد للبسيط سباطة وطلاوة . وتجد للكامل جزالة وحسن إطراد، وللخفيف جزالة ورشاقة، وللمتقـارب سـباطة وسـهولة، وللمديد رقة ولينا مع رشاقة ، وللرمل لينا وسهولة، ولما كان في المديد والرمل من اللين كان أليق بالرثاء وما جرى مجراه منهما بغيـر ذلـك مـن أغـراض الشـعر . " (ابـن سـينا، ٢٠٠٤،١٢٣)

وعلى هذا فالشاعر الفحل إذا نظم شعرا على الوافر اعتدل كلامه وزال عنه ما يوجد فيـه مع غيره من الأعاريض القوية، من قوة العارضة وصلابة النبع، ومثال ذلـك أبـو العـلاء المعري، الذي إذا سلك الطويل توعر في كثير من نظمه حتى يتبغّض، وإذا سلك الوافر اعتدل كلامه وزال عنه التوعر (ابن طباطبا،٢٠٠٠).

ولا يبدو هذا الأثر جلياً في الثقافة العربية، بل يظهر ذلك كذلك في الثقافة اليونانية واضحا . فقد صرح ابن سينا قائلاً : " وهذا ما ذكرته من تخييل الأغراض بالأوزان إنما هو ظاهر عند اليونان من قبلنا "، وقد وضح هذا الأمر في موضع آخر، حيث يقول : " والأمور التي تجعل القول مخيلا : منها أمور تتعلق بزمان القول، وعدد زمانه، وهو الوزن، ومنها أمور تتعلق بالمسموع من القول، ومنها أمور تتعلق بالمفهوم من القول، ومنها أمور تتردد بين المسموع والمفهوم ." (المصدر السابق، ص٥٦)

كما أن الهنود ذووا باع في هذا المضمار، وقد وقف الدارسون وقفة طويلة على علم العروض عندهم، لأهمية هذا العلم عندهم، إذ يجعلون كتبهم في سائر العلوم منظومة، حتى يسهل استظهارها، وكما عمل العرب، من الأفاعيل قوالب لأبنية الشعر وأرقاما للمحرك منها والساكن يعبرون بها عن الموزون، فكذلك سعى الهنود إلى ما تركب منها الخفيف والثقيل (الزاهد، ٢٠٠٤)..

وإضافة إلى كثير من مهام علم العروض في النص الأدبي شعره خاصة، فإن مهمته تظهر في أن يوقظَ في كل أديب ودارس، بعد أن يستمع ويتدرب، الإحساس بالأنغام الرفيعة ، وأن ينمي في آذانه القدرة الجيدة على التمييز بين الإيقاعات المختلفة (البيروني ، ١٩٩٢، ٦٥) .

ثالثاً البلاغة والتحليل الجمالي :

لا ريب أن الجمال كل الجمال في البلاغة العربية، وكما أن البلاغة على أقسام ثلاثة؛ علم المعاني والبيان والبديع، فإنها على ضروب؛ فمنها بلاغة الشعر، ومنها بلاغة الخطابة، ومنها بلاغة المثل، ومنها بلاغة العقل، ومنها بلاغة البديهة، ومنها بلاغة التأويل (الجاحظ، ١٩٩٨) .

فأما بلاغة الشعر فأن يكون نحوه مقبولاً، والمعنى من كل ناحية مكشوفاً، واللفظ من الغريب بريئاً، والكناية لطيفة، والتصريح احتجاجاً، والمؤاخاة موجودة، والمواءمة ظاهرة، وفي بلاغة الخطابة يكون اللفظ قريباً، والإشارة فيها غالبة، والسجع عليها مستولياً، والوهم في أضعافها سابحاً، وتكون فقرها قصاراً، ويكون ركابها شوارد إبل، وتأتي بلاغة المثل إذا ما كان اللفظ مقتضباً، والحذف محتملاً، والصورة محفوظة، والمرمى لطيفاً، والتلويح كافياً، والإشارة مغنية، والعبارة سائرة، وأما بلاغة العقل فأن يكون نصيب المفهوم من الكلام أسبق إلى النفس، من مسموعه إلى الأذن، وتكون الفائدة من طريق المعنى أبلغ من ترصيع اللفظ، وتقفية الحروف، وتكون البساطة فيه أغلب من التركيب، ويكون المقصود ملحوظاً في عرض السنن، والمرمي يتلقى بالوهم لحسن الترتيب (الثعالبي، ١٩٩٣) .

وبالنسبة لبلاغة البديهة فجوهرها التزام اللفظ للفظ في وزن التزام المعنى للمعنى، وهناك يقع التعجب للسامع؛ لأنه يهجم بفهمه على ما لا يظن أنه يظفر به كمن يعثر بمأموله، على غفلةٍ من تأميله، والبديهة قدرةٌ روحانية، في جبلةٍ بشرية، كما أن الروية صورةٌ بشرية، في جبلةٍ روحانية، وكذلك فإن بلاغة التأويل تحوج لغموضها إلى التدبر والتصفح، وهذان يفيدان من المسموع وجوهاً مختلفة كثيرةً نافعةً، وبهذه البلاغة يتسع في أسرار معاني الدين والدنيا، وهي التي تأولها العلماء بالاستنباط من كلام ا عز وجل وكلام رسوله صلى ا عليه وسلم في الحرام والحلال، والحظر والإباحة، والأمر والنهي، وغير ذلك مما يكثر؛ وبها تفاضلوا، وعليها تجادلوا، وفيها تنافسوا، ومنها استملوا، وبها اشتغلوا (ابن أبي الحديد، ١٩٩٨، ٢٣) .

ولقد فقدت هذه البلاغة لفقد الروح كله، وبطل الاستنباط أوله وآخره، وجولان النفس واعتصار الفكر إنما يكونان بهذا النمط في أعماق هذا الفن؛ ومن هنا تنهال الفوائد، وتكثر العجائب، وتتلاقح الخواطر، وتتلاحق الهمم، ومن أجلها يستعان بقوى البلاغات المتقدمة بالصفات الممثلة، حتى تكون معينةً ورافدةً في إثارة المعنى المدفون، وإنارة المراد المخزون (القزويني، ١٩٩٨) .

وقد سئل ابن المقفع عن البلاغة، فقال : " البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة، فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة،

ومنها ما يكون في الحديث، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جوابا، ومنها ما يكون ابتداء ، ومنها ما يكون شعرا، ومنها ما يكون سجعا وخطبا، ومنها ما يكون رسائل ، فعامة ما يكون من هذه الأبواب الوحي فيها، والإشارة إلى المعنى والإيجاز هو البلاغة فأما الخطب بين السماطين وفي إصلاح ذات البين، فالإكثار في غير خطل، والإطالة في غير إملال، وليكن في صدر كلامك دليل على حاجتك، كما أن خير أبيات الشعر البيت الذي إذا سمعت صدره عرفت قافيته (ابن أبي الحديد، ١٩٩٨).

والبلاغة أقرب العلوم اللغوية إلى بيان جماليات النص الأدبي، بل إن كثيراً من الدارسين ليعتبرونها الرابط الرئيس بين القضايا اللغوية والتحليل الجمالي، فالبلاغة تقتضي من الأديب أن يطوع علوم اللغة الأخرى؛ كالنحو والصرف والأسلوب والدلالة في خدمة الجانب الجمالي، لكن ليس ذلك على حساب السلامة اللغوية بمفهومها العام (الأصفهاني، ٢٠٠٠، ٢٣٤).

رابعاً التركيب والبناء في النص الأدبي :

لا ريب في أن جمال النص الأدبي لا يأتي من لغة النص ومضمونه وبلاغته وعروضه فحسب، إنما يتأتى من خلال تركيبه وصياغته، والمقصود بالتركيب ـ هنا ـ بناء النص وعدد فقراته، وعناصره المتمثلة في أغراضه وأساليبه، ومدى مناسبة ذلك مع لغته ومضامينه، فللشعر أغراضه وبناؤه، الذي يميزه عن بناء الرواية أو القصة أو الخاطرة وأغراضها .

ولا شك أن المضمون هو المعنى الذي يقصده المؤلف في عمله الأدبي، ويتضمن مجموعة العناصر التي تؤسس الشكل وتحدد وجوده، وهو الذي يصنع بنية الشكل الذي هو المظهر الأسلوبي والفني للعمل . وبدون الشكل لا يبدو المضمون، ولا يمكن للشكل أن يؤدي عملاً أدبياً بنفسه، فكل واحد منهما يتمم الآخر . وإذا كان المضمون هو المعنى، فإن الشكل هو الأسلوب بما في ذلك الألفاظ والعبارات، ونجاح المضمون يتمثل في جودة الشكل وتناسبه معه، ولذلك ينظر النقاد إلى كل عمل نظرة ناقدة لكليهما معاً، هل أحسن الشكل في عرض المضمون ؟، وهل ألبس المضمون الشكل المناسب ؟.. وهل كمل كل واحد منهما الآخر فنياً ؟ (الظاهري، ١٩٩٥) .

إذن فالمضمون في الاصطلاح الأدبي مرادف للمحتوى الشامل لكل عناصر النص من معانيه وأفكاره وأخيلته، أما الشكل فهو الحاوي نفسه؛ أي الألفاظ الذي تكون من مجموعها النص، والتركيب هو البنية، والبنية ـ كما قال ابن فارس ـ : " الباء والنون والياء أصل واحد ، وهو بناء الشيء بضم بعضه إلى بعض، تقول : بنيت البناء أبنيه، وتسمى مكة البنية " . وقال الكفوي : "والبنية بالضم عند الحكماء عبارة عن الجسم المركب من العناصر الأربعة، على وجه يحصل من تركيبها مزاج، وهو شرط للحياة " (ابن فارس، ٢٠٠٠، ٩٠) .

وعند جمهور المتكلمين هي عبارة عن مجموع جواهر فريدة يقوم بها تأليف خاص ، وقال مجدي وهبة : " البنية هي التركيب . وقد ذكر الناقد الأمريكي الحديث جون قراو رانسوم أن الأثر الأدبي يتألف من عنصرين : هما البنية أو التركيب، والنسج أو السبك، ويقصد بالأول المعنى العام للأثر الأدبي، وهو الرسالة التي ينقلها هذا الأثر بحذافيرها إلى القارئ، بحيث يمكن التعبير عنها بطرق شتى (الظاهري ، ١٤٤،١٩٩٥) .

أما النسج فالمراد به الصدى الصوتي لكلمات الأثر ، وتتابع المحسنات اللفظية والصور المجازية والمعاني، التي توحي إلى العقل من مدلولات الكلمات المستعملة، وتتألف دلالة الأثر الأدبي لدى رانسوم من هذين العنصرين، وقد يقصد بالتركيب البدء بالأسهل والتدرج منه إلى معرفة المركب، أو الجمع بين الحقائق القصية ونقيضها في القياس المنطقي، والتركيب التعبيري مجموعة منسقة من الوحدات اللغوية يؤدي معنى في الكلام؛ كالجملة الاسمية أو الفعلية أو الجزء من الجملة الذي يؤدي دلالة ما (عباس ، ١٩٨٩) .

والتركيبية البنيوية؛ هي مذهب من مذاهب منهجية الفلسفة والعلوم، مؤداه الاهتمام أولاً بالنظام العام لفكرة أو لعدة أفكار، مرتبطة بعضها ببعض على حساب العناصر المكونة لها . أما تلك العناصر فلا يعنى بها هذا المذهب إلا من حيث ارتباطها وتأثير بعضها ببعض في نظام منطقي مركب، وقد امتدت هذه النظرية إلى علوم اللغة بعامة وعلم الأسلوب بخاصة حيث استخدمها العلماء أساساً للتمييز الثنائي، الذي يعتبر أصلاً لدراسة النص دراسة لغوية، وهذا التمييز الثنائي هو ما بين اللغة والكلام في اصطلاح جيوم، أو بين نظام الكلام والنص نفسه في اصطلاح هيلمساف، أو بين القدرة الكلامية والأداء الفعلي للكلام في اصطلاح نوام

تشومسكي، أو بين مفتاح الكلام والرسالة الفعلية في اصطلاح رومان ياكوبسن (عبد المنعم، ١٩٩٥) .

ومن موضوعات علم الأسلوب عند أصحاب النظرية التركيبية الوظيفة الشعرية تركيب الرسالة الشعرية، وتحليل نقل المعاني عن طريق مفتاح لغوي يمكن اعتباره نظاماً تركيبياً للغة، ومحاولة استخدام علم الإحصاء، لاستنباط النظم أو التراكيب الأسلوبية للغة بحالها أو لنص أدبي معين فيها (الغامدي،٢٠٠٦) .

وهناك دراسة تركيبية مشهورة لسونتّو الشاعر الفرنسي قام بها عالم لغوي هو رومان ياكوبسن، بالاشتراك مع عالم في السلالات البشرية هو ليفي ستروس، وقد اكتشفا أن البحث التركيبي اللغوي والبحث التركيبي الأنثروبولوجي يتشابهان تشابهاً غريباً، من حيث الوصول إلى أنماط تركيبية تكاد تكون واحدة في اللغة وفي الأساطير على حد سواء، وقال التونجي : " البنية : هي تركيب المعنى العام للأثر الأدبي، وما ينقله النص إلى القارئ . وقد يكون مبتدئاً بالأسهل مع التدرج منه إلى معرفة المركب، أو الجمع بين حقائق القضية ونقيضها في القياس المنطقي " (عمر، ٢٠٠٤، ١٢٣) .

وهي في علم الصرف الصيغة والمادة اللتان تتألف منهما الكلمة؛ أي حروفها وحركتها وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية ، كل في موضعه، والتركيب يدخل في ميدان علم اللغة، وهو عنصر يرى من خلاله الناقد بأن اللغة مجموع مركب لعناصر مترابطة، بحيث لا يمكن تحديد أي عنصر بمفرده ولا تعريفه، بل بعلاقاته مع العناصر الأخرى التي تؤلف هذا المجموع (حرامي، ٢٠٠٣، ٣٥) .

ودخل هذا العنصر ميدان علم الأسلوب حيث استخدمه علماء اللغة أساساً للتمييز الثنائي، الذي يعتبر التركيب أصلا لدراسة النص دراسة لغوية، وهذا التمييز الثنائي هو ما بين اللغة والكلام، أو بين الكلام والنص، أو بين القدرة الكلامية والأداء الفعلي للكلام، أو بين مفتاح الكلام والرسالة الفعلية أو ما بين التركيب العام للنص؛ نوعه ، خصائصه الفنية، ورسالته، وقد أقبل علماء اللغة على طريقة دوسوسير ولاسيما اللغوي الفرنسي أندريه مارتينيه، والروسي رومان جاكبسون (حرامي، ٢٠٠٣) .

ومن موضوعات علم الأسلوب عند أصحاب النظريـة التركيبيـة الوظيفـة الشـعرية لتركيب الرسالة الشعرية، وتحليل نقل المعاني عن طريق مفتاح لغوي يمكن اعتبـاره نظامـاً تركيبياً للغة (الغامدي، ٢٠٠٦) .

وقد أثرت دراسة التركيب في مدارس النقد الأدبي، فظهرت مدارس نقدية ترى في النص الأدبي عالماً قائماً بذاته يحتوي على عناصر مختلفة ومترابطة فيما بينها في آن واحد، من حيث تضمنه علاقات تجعل منه نصاً أو عملاً فنياً، وقال جميل صليبا في ذلك : " البنية في اللغة هي البنيان، أو هيئة البناء.. وبنية الرجل فطرته.. " (عباس، ١٩٩٢، ١٢٢) .

وعند الفلاسفة فإن التركيب إنما هو ترتيب الأجزاء المختلفة التي يتألف منها الشيء، وتطلق البنية في علم التشريح على تركيب أجزاء البدن لا على وظائف هذه الأجزاء، وتطلق في علم النفس على العناصر التي تتألف منها الحياة العقلية، وللبنية معنى خاص في الأدب وهو إطلاقها على الكل المؤلف من الظواهر المتضامنة، بحيث تكون كل ظاهرة منها تابعة للظواهر الأخرى ومتعلقة بها، وهذا كله إنما يبرهن العلاقة القائمة بين اتجاهات النص الأدبي وأغراضه وخصائصه وجمالياته وبين بنيته، إذ ثمة ارتباط وثيق ما بين مضمون النص وتركيبه، فالبنية الشعرية قد تخدم أغراضا لا تخدمها البنية الروائية مثلاً، وبراعة الأديب وقدرته تظهران في حسن اختيار التركيب أو البنية، التي سيضمنها مضمونه (الظاهري ، ١٩٩٥، ١١٤) .

ومن هنا فإن التركيب في التحليل الجمالي ليتضمن ثلاثة أقسام؛ التركيب العام، ويقصد به النوع الأدبي؛ شعرا، رواية، قصة، خاطرة، رسالة، وصية، مقامة، مقالة، والقسم الثاني هو التركيب اللغوي الشكلي، من حيث الجمل والتراكيب والمفردات، والقسم الاخير هو تركيب المضمون، من حيث بناء الأفكار والعواطف والاتجاهات والأغراض (المصدر السابق) .

الدراسات السابقة :

لقد جرى الإطلاع على بعض الدراسات، التي تناولت منهج التحليل الجمـالي وعلاقتـه بالأدب، وآليات تحليل الأدب وفق ذلك المنهج . كما جرى الإطلاع أيضا علـى عـدد مـن الدراسات التي تناولت طرائق تدريس الأدب ذات العلاقة، وفيمـا يـأتي اسـتعراض لهـذه الدراسات :

أولا الدراسات التي تناولت منهج التحليل الجمالي وعلاقته بالأدب :

أجرى الحلبي (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الوقوف على المفاهيم الجمالية وتجلياتهـا فـي الشعر العباسي، وقد حللت الدراسة ما في كثير من النماذج الشعرية من مفاهيم جماليـة ذات رونق، كما بينت مدى الانعكاسات التي تضفيها تلك المفاهيم على ذوق الـدارس والمتلقـي، وبينت الدراسة ما لتلك المفاهيم من أثر جلي في جذب الانتباه وتجويد الأدب وبسط الخـاطر وإرهاف الحس، ووقفت هذه الدراسة على تحليل ذلك الشعر، من خلال بيان المكانة الفنية التي يتحلى بها النص الأدبي عن غيره من النصوص، وقد بينت الدراسة مواضع التحليل الجمـالي في الأدب بعامة وفي الشعر بخاصة، ومنها : المقدرة على التصرف فـي القواعـد اللغويـة؛ النحوية منها والصرفية، وما يتشكل من أثر جلي في تذوق تناغم الأوزان والنظم والإيقاعـات الموسيقية، وما تحدثه الفنون البلاغية وغيرها من مواضع التحليل الجمالي الأخرى .

وقامت الحرامي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التجربة الجمالية عند العرب فـي تلقي أدب الجاحظ إلى نهاية القرن الخامس الهجري، وقد بينت الدراسة ما للأساليب الجماليـة من أثر بليغ في تلقي العمل الأدبي، الأمر الذي يعطي الأدب صورة ناصعة تتوارثها الأجيـال بكل حرارة وشوق، إذ إن الاهتمام بجوانب التذوق واللغة والتركيب والموسيقا يقـدم الـنص بصورة مشوقة بعيدا عن الملل، وهذا الأمر لا يتأتى إلا للمتدرب الخبير، وقد اعتمدت الدراسة في منهجها الأسلوب التحليلي، من خلال تحليل العلاقة التي تـربط الأدب بـالمتلقي، وبيـان عناصر الائتلاف والاختلاف في وجوه التأثر والتأثير، لاسيما أن الجاحظ عرف ببراعته فـي هذا الجانب، القائم على أسلوب الاستطراد؛ متنقلا من موضوع إلى آخر، الأمر الـذي يثيـر عنصر التشويق لدى المتلقي .

وأجرت أورنة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى بيان الجوانب الجمالية في الموضوعات الأدبية التي تناولها النقد العربي القديم في شعر المتنبي، من مثل مكانة الشاعر وشـاعريته ونظـام القصيدة ، وحد النص والصدق والكذب، والغموض والوضوح، والتفاعل بين النص والمتلقي، ومستويات التلقي، ومراتب المتلقين، وجماليات التلقي، وبينت دور النقاد القدامى وأثرهم فـي النقد وتحليل النص الأدبي، وقد بينت الدراسة الأدوات التي ينبغي امتلاكها، لـدى الناقـد أو المحلل الجمالي؛ أمثال الدربة والممارسة، والخبرة الواسعة في مجال القواعد اللغوية وتأويلها، والفنون البلاغية وتحليلها .

وقامت رحماني (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن البعد الاجتماعي والجمـالي فـي روايات مرزاق بقطاش، وقد بينت الدراسة الملامح الاجتماعية والأدبية، التي احتضنتها تلكـم الروايات، ورسمت صورة واضحة للربط القائم على إرسال بواعث الدلالات الاجتماعية ذات التأثير الفني، والتي تتكشف براعة المبدع من خلالها، وقد بينت الدراسة ما للأدب من قـدرة على رسم الحياة الاجتماعية بصورة دقيقة بالغة التأثير والوصف، كما بينت الدراسة بأن ثمـة إغفالا للبعد الجمالي المتمثل في القضايا الرئيسة للغة .

وأجرت محمد (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى بيان الاتجاه الجمالي الاجتماعي في النقد العربي الحديث- بحث في التأسيس والتأصيل – وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، ومن أهمها أن ثمة معايير قليلة اجتماعية يستند إليها النقد الأدبي، وأن معظم المعايير التي توجه النقد إنما هي لغوية جمالية بحتة، إلا أن توجه الأدب محتوم بالتأثير بالوجهة الاجتماعية للمجتمع العربي في معظمه، وقد بينت الدراسة بأن ذلك التأثير سببه الضعف اللغوي العام، الذي يعاني منه المجتمع العربي، كذلك ضعف الاتجاهات اللغوية، التي من شأنها الدفاع عن الهوية اللغوية، ومن الأسباب أيضا الاهتمام بمضامين النصوص الأدبية على حساب الشكل؛ فالفكرة مقدمة على الأسلوب، إلى حد قد يميز النص ويجعله من طلائع الأدب العربي الحديث، على الرغم من ركاكة لغته ورداءة موسيقاه .

وقامت حمدان (١٩٩٥) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي الأول . وقد بينت الدراسة بأن البلاغة العربية ذات أثر لا يمكن فصله عن تجويد الأدب وعن فلسفة الإبداع، وهي من أبرز المواطن التي يستطيع من خلالها

الأديب رسم أطر التأثير الأدبي في متلقيه، والتي يستطيع كذلك من خلالها المتلقي فهم ما في ذلك الإيقاع من كوامن خفية في النص الأدبي، وما يجتليه من رسالة قيمة، وقد بينت الدراسة أن للبلاغة ارتباطا وثيقاً بالقضايا الأدبية الأخرى، كالاتجاهات والأغراض والعواطف والتراكيب .

ثانيا الدراسات التي تناولت تدريس الأدب والنقد والتحليل الجمالي :

قام الغامدي (٢٠٠٦) بإجراء دراسة هدفت إلى بيان أثر توظيف طريقة التعبير البياني في تدريس النصوص اللغوية . وقد قام الباحث بإعداد استبانة حوت متغيري التحصيل والاتجاهات كمتغيرين تابعين، وقد بينت نتائج الدراسة وجود أثر يعزى لطريقة التعبير البياني في تدريس تلك النصوص في التحصيل والاتجاهات، وقد أوصت الدراسة بتتبع أساليب طريقة التعبير البياني في تحليل الآيات والنصوص اللغوية الأخرى، لابتكار طرائق تحليل جديدة، يفاد منها في مجال تدريس النصوص اللغوية بعامة والأدبية بخاصة .

أجرت العفيف (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام إستراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس مهارات النقد، المتمثل في استبانة أعدتها الباحثة، وقد بينت الدراسة فاعلية الطريقة التجريبية ووجود مشكلات تظهر في جوانب الطرائق المتوفرة في دليل المعلم في تدريس النقد والتذوق الأدبي، كما أشارت الدراسة إلى أن أسباب الضعف تعود إلى المنهجيات التي تقوم عليها تلك الطرائق، مما انعكس سلبا في اتجاهات الطلبة نحو دراسة النقد وتذوق الأدب .

وقامت طنطش (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى بيان أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التحليل البلاغي في تنمية التذوق الأدبي للنصوص الأدبية والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، واستندت الدراسة في نتائجها إلى استبانة من إعداد الباحثة، وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى التحليل الجمالي، المنبثق من التحليل البلاغي، وقد بينت الدراسة بأن ثمة مشكلة تتعلق بالطرائق الاعتيادية المتعلقة في تنمية التذوق الأدبي، حيث لا يمكن تنمية التذوق الأدبي إلا من خلال طرائق تتلاءم وماهيته .

وأجرى الرخو (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام أسلوب المحاضرة المطورة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي لمادة الأدب والنصوص في الموصل وتنمية اتجاهاتهم نحوها، وقد بينت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لأسلوب المحاضرة المطورة، وقد أظهرت النتائج أيضا أن ثمة أثرا لهذا الأسلوب قد انعكس إيجابيا في تنمية اتجاهات الطلبة، بحيث ظهر دور جلي لطرائق التدريس في رفد دافعية الطلبة وتنمية اتجاهاتهم للإقبال على دراسة الأدب، وقد بينت الدراسة بأن ثمة ضعفا في الطريقة الاعتيادية، الأمر الذي ينعكس سلباً على عملية تعليم الأدب .

وقام روزيريو (Rosario)، (٢٠٠١) ، بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن إحساس الطلبة في المرحلة الثانوية بجماليات النصوص اللغوية في الولايات المتحدة في كاليفورنيا، وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة يتذوقون جماليات النصوص، التي تتناغم مع أذواقهم وعواطفهم وقدراتهم على التمثيل والتعبير، الأمر الذي يجعلهم مهتمين في تلك النصوص متفاعلين معها، أما النصوص التي لا تنسجم مع أذواقهم، فإنهم يعزفون عنها ولا يستطيعون فهمها، كما ناقشت الدراسة سبب ذلك التناغم بأنه عائد إلى أن النظرة الجمالية للنص الأدبي تكسبه رؤية حية مشوقة، وتخرجه من إطار السرد الجاف إلى إطار المتعة الفنية .

وأجرى برونوري (Brunory)، (٢٠٠٠)، دراسة هدفت إلى كشف الأسباب الكامنة وراء عدم تذوق القراء ودارسي الأدب ونقاده الأعمال التراجيدية لأحد الكتاب الإنجليزيين في بريطانيا، وقد بينت الدراسة بأن ثمة أسبابا كانت حائلا بين عملية التذوق والعمل الأدبي، ومنها الغموض والتعقيد، حيث اللغة ذات المفردات الغريبة، والتعمق في المجاز اللغوي، كذلك النزعة المثالية وعدم الاقتراب من أرض الواقع، ومن الأسباب أيضا التقليد الأعمى للأدباء الآخرين وعدم الإتيان بجديد، وقد بينت الدراسة بأن التحليل الجمالي، الذي يتعمق في النصوص الأدبية، يجعل الطلبة في انغماس دائم في مضامين تلك النصوص، الأمر الذي يجعلهم يتذوقونها وينجذبون نحو دراستها .

التعقيب على الدراسات السابقة :

يلاحظ بأن الدراسات السابقة قد تناولت منهج التحليل الجمالي من خلال ثلاثة جوانب؛ الأول منها يدور حول التأصيل لعناصر التحليل الجمالي في الأدب، والوقوف على نماذج

أدبية ، وتحليلها تحليلاً جمالياً، والثاني منها يسعى إلى بيان أثر منهج التحليل الجمالي في تنمية التذوق الأدبي والتفكير الناقد، أما الأخير فيسعى إلى بيان أثر عنصر جزئي من عناصر ذلك المنهج في التحصيل والاتجاهات . وقد أفادت هذه الدراسة كثيرا من تلك الدراسات من حيث :

- قدمت الدراسـات السـابقة ومنهـا دراسـة (حلبـي، ٢٠٠٥) و (حرامـي،٢٠٠٣) و(رحماني، ١٩٩٧) و(حمدان،١٩٩٥) أرضية مناسبة قام عليها الإطار النظري الذي قامت عليه الدراسة الحالية .

- الاستفادة من تلك الدراسات، ومنها دراسة (جبور،٢٠٠٤) و (محمد،١٩٩٥) من خلال اشتقاق العناصر والاستراتيجيات التي تربط الأدب بالمنهج الجمالي .

- بينت الدراسات السابقة ومنها دراسة (جبور،٢٠٠٤) و(حرامي،٢٠٠٣) أبرز العناصر الجمالية التي يمكن استقراؤها من خلال النص الأدبي .

- بينت تلك الدراسات ومنها دراسة (جبور،٢٠٠٤) و (رحماني،١٩٩٧) و(محمد،١٩٩٥) للدارس والمطلع أهمية تفسير الأدب وتحليله تحليلا جماليا، ومدى أهمية ذلك في فهم الأدب .

- أعطت بعض تلك الدراسات نماذج تطبيقية، في تفسير الأدب وتحليله تحليلا جماليا، ومنها دراسة (حلبي، ٢٠٠٥) و (جبور، ٢٠٠٤) و(رحماني، ١٩٩٧) و (برونوري، ٢٠٠٤) ، مما أفاد هذه الدراسة، من خلال الاستعانة في ذلك المنهج في مرحلة تحليل النصوص الأدبية وتفسيرها للطلبة .

- أشارت هذه الدراسات ومنها دراسة (العفيف،٢٠٠٥) و(طنطش، ٢٠٠٤) و(الهلسة،٢٠٠٤) إلى وجود مشكلة في تدريس الأدب، تكمن في عدم تحقيق أهداف تدريس الأدب بالشكل المطلوب لدى الطلبة الذين يدرسونه، وقد أشارت الدراسات إلى أن هذا يعود إلى عدة أسباب ينبثق معظمها من طرائق التدريس المتبعة في تدريس الأدب والتذوق الأدبي .

- استخدام أدوات في الدراسات السابقة، أفيد منها في تكوين أدوات الدراسة الحالية .
- الخروج بتوصيات وجهت الباحث إلى إجراء دراسته، ومن هذه التوصيات الحث على إجراء دراسات تقدم منهجاً في تدريس الأدب والنصوص .
- بينت دراسة (طنطش، ٢٠٠٤) ما لطرائق التدريس من أثر بليغ في تنمية اتجاهات الطلبة إيجابيا نحو تعلم الأدب وتعليمه، الأمر الذي يسهم في رفد دافعتيهم ونشاطهم نحو التفاعل مع العالم الأدبي ويشكل منهم أدباء ونقادا يحافظون على التراث الأدبي ويجعلونه نصب أعينهم في المستقبل .

وأما الدراسة الحالية فقد جاءت بثلاثة عناصر رئيسة ميزتها عن الدراسات السابقة، وتظهر هذه العناصر فيما يأتي :

أولاً : جمعت الدراسة الحالية بين التأصيل النظري لعناصر منهج التحليل الجمالي والتفصيل التحليلي لذلك المنهج، بحيث ينمكن تطبيقه كمنهج تدريسي للنص الأدبي، على اختلاف أشكاله ومضامينه .

ثانياً : شملت الدراسة الحالية العناصر الخمسة الرئيسة، التي ينطلق منها التحليل الجمالي؛ إذ لم تقتصر على عنصر معين، فوظفت العنصر النحوي والصـرفي والبلاغـي والموسـيقي والتركيبي .

ثالثاً : ربطت هذه الدراسة بين منهج التحليل الجمالي، كمتغير مستقل، والتحصيل والاتجاهات كمتغيرين تابعين .

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

تناول هذا الفصل وصفا لأفراد الدراسة، والأدوات التي جرى تطويرها واستخدامها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات التي اتخذت في تنفيذ الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج .

أفراد الدراسة :

تكون أفراد الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، موزعين على أربع شعب من مدارس مدينتي ماحص والفحيص التابعة لمديرية التربية والتعليم /السلط، التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن . وقد تم تطبيق الطريقة المتوفرة في دليل المعلم على المجموعة الضابطة المكونة من شعبتين؛ شعبة للذكور وأخرى للإناث، ويقابل الشعبتين الضابطتين شعبتان تجريبيتان طبق عليهما منهج التحليل الجمالي، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين والشعب والجنس .

الجدول (١)

توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين والشعب والجنس

المجموعة	الطلاب		الطالبات		المجموع	
	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	١	٢٠	١	٢٠	٢	٤٠
الضابطة	١	٢٠	١	٢٠	٢	٤٠
المجموع	٢	٤٠	٢	٤٠	٤	٨٠

وللتحقق من تكافؤ طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة جرى اختبار قبلي لهما، ويبين الجدول (٢) نتائج هذا الاختبار .

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لطلبة المجموعتين

(التجريبية والضابطة) في التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجـة الحرية	متوســط المربعات	قيمــة ف المحسوبة	مسـتوى الدلالة
طريقة التدريس	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٩
الجنـــــس	٠,٢٩٥	١	٠,٢٩٥	٠,١٣٩	٠,٧١٢
الخطـــــأ	**٠,٢٩٥**	**٧٦**	**١٣٤,٥**		
المجمـــوع	**٠,٥٩٠**	**٧٨**			

يتبين من الجدول (٢) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى التحصـيل، كذلك تكافؤ جنسي المجموعة التجريبية في المستوى ذاته .

وللتحقق من تكافؤ طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، من حيث الاتجاهات، فقد جرى إعداد مقياس قبلي لهما، ويبين الجدول (٣) نتائج هذا الاختبار .

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لطلبة المجموعتين

(التجريبية والضابطة) في الاتجاهات القبلية

مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجـة الحرية	متوســط المربعات	قيمــة ف المحسوبة	مسـتوى الدلالة
طريقة التدريس	**٠,٨٣٤**	**١**	**٠,٨٣٤**	**٦٥,٨٠٠**	**٠,٦١**
الجنـــــس	**٠,٧٧١**	**١**	**٠,٧٧١**	**٠,١١٢**	**٠,٧٤٠**
الخطأ	**٣٣١,٤٤**	**٧٦**	**٦٦,١١**		
المجموع	**١١٠٢,٣٤٤**	**٧٨**			

يتبين من الجدول (٣) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى الاتجاهات، كذلك تكافؤ جنسي المجموعة التجريبية في المستوى ذاته .

أدوات الدراسة :

أولا المادة التعليمية :

وتتمثل المادة التعليمية في النصوص الأدبية المختارة, التي يحتويها الفصل الأول من كتاب الأدب والنصوص لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، ط١، ٢٠٠٤م، وقد تم ذكرها في التعريفات الإجرائية وتحليلها في الملحق (١) .

ثانيا الاختبار التحصيلي :

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم إعداد اختبار تحصيلي . وصمم هذا الاختبار ليقيس مستوى تحصيل أفراد الدراسة في مادة الأدب والنصوص، من خلال الطريقتين؛ المتوفرة في دليل المعلم، ومنهج التحليل الجمالي، لذلك فسيكون الاختبار من نوع (الاختيار مـن متعـدد) وليس مقاليا، ذلك لأن هذا النوع من الاختبارات أيسـر تطبيقـا وتصـحيحا وأقـرب إلـى الموضوعية (الخولي، ١٩٩٨) .

واتبع في إعداد هذا الاختبار وتطبيقه مجموعة من الخطوات الآتية :

١. تحديد الغرض من الاختبار .
٢. تحديد الوحدات الدراسية (المحتوى)، باعتبارها الوحدات الخاضعة لتطبيق الاختبـار عليها .
٣. إعداد جدول مواصفات لفقرات الاختبار، بحيث جرى توزيع أسئلة الاختبار على مستويات الاستيعاب المختلفة، ويظهر جدول المواصفات المحتوى الذي تناوله الاختبار، مع بيان مستويات الأهداف التي جرى قياسها من خلال الاختبار، وعدد الأسئلة التي تكون منها، ويبين ذلك الجدول (٤) .

الجدول (٤)

مواصفات الاختبار التحصيلي

الأهـــداف المحتـــوى	**الاستيعاب التحليلي ٣٤%**	**الاستيعاب التقويمي٤٤%**	**الاستيعاب التطبيقي٢٢%**	**المجمــوع الكلـــي**
المفردات والتراكيب ٦%	سؤال واحد	سؤال واحد	سؤال واحد	٣ أسئلة
عنوان النـــص ٢%	سؤال واحد	-	-	سؤال واحد
الأفـكـــــار ٢٠%	٣ أسئلة	٥ أسئلة	سؤالان	١٠ أسئلة
القضايا النحوية ١٤%	٣ أسئلة	٣ أسئلة	سؤال واحد	٧ أسئلة
القضايا الصرفية ١٢%	سؤالان	سؤالان	سؤالان	٦ أسئلة
القـــــــــيم ١٠%	سؤال واحد	سؤالان	سؤالان	٥ أسئلة
التحليل البلاغي ٣٠%	٥ أسئلة	٧ أسئلة	٣ أسئلة	١٥ سؤالاً
اتجاهات الكاتب ٦%	سؤال واحد	سؤال واحد	سؤال واحد	٣ أسئلة
المجموع الكلي ١٠٠%	١٧ سؤالا	٢٢ سؤالا	١١ سؤالا	المجموع = ٥٠ سؤالاً

٤. صياغة أسئلة الاختبار .

٥. تنظيم الأسئلة .

٦. وضع تعليمات الاختبار .

٧. تجهيز مفتاح الإجابات الصحيحة .

٨. تحكيم الاختبار وإجراء التعديلات اللازمة، ومن أجل التحقق من صدق الاختبار فقد تم عرضه على عدد من المحكمين ـ يبينهم الملحق (٢) ـ المتخصصين باللغة العربية، وبأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب منهم إبداء ملحوظاتهم حول مدى انسجام أسئلة الاختبار مع المستويات المستخدمة؛ تحليلي، تقويمي..... ومناسبة لغة الاختبار لطلبة الصف الأول الثانوي، وعدد الفقرات، والملحوظات التي يرونها ضرورية للاختبار، وجرى الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم، وتعديل الاختبار وفق ذلك .

٩. التحقق من ثبات الاختبار: وللتحقق من ثبات الاختبار فقد تم تحديد عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة ، وقد تكونت من (٤٠) طالبا وطالبة، بعد ذلك جرى تطبيق الاختبار التحصيلي على هذه العينة، وبعد ظهور النتائج جري حساب معامل الثبات، وفقاً لمعادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) Kuder Richardson (الخوالي، ١٩٩٨) والتي تنص على :

$$\text{ر ث ت} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - ١} \times \frac{١ - \text{مج ص خ}}{\text{ع}٢}$$

حيث رث ث : معامل الثبات، ك : عدد أسئلة الاختبار ، مج : مجموع ما بعدها، ص : نسبة من أجاب إجابة صحيحة على السؤال، خ : نسبة من أجاب إجابة خاطئة على السؤال، ع٢ : التباين، وبعد إجراء المعادلة بحسب القيم السابقة بلغ معامل الثبات (٠,٩١)، مما يؤكد بأن نسبة الثبات في الاختبار التحصيلي مناسبة لأغراض الدراسة .

١٠. صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية . ويبين ذلك الملحق (٣)

١١. تطبيق الاختبار على أفراد الدراسة قبلياً وبعدياً .

ثالثا مقياس الاتجاهات :

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم بناء مقياس الاتجاهات ويبينه الملحق (٤)، وفقـا لمقياس ليكرت الخماسي في تقدير الاتجاهات (الخوالي، ١٩٩٨) ، والذي يقوم علـى خمسـة بدائل، وتم بناؤه من خلال مراجعة أدبيات البحث التربوي ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم تنظيم مجـالات الفقرات بصورتها النهائية، والتي تتألف من خمسين فقرة موزعة على ثلاثـة مجالات ؛ (المعرفي، الوجداني، السلوكي) .

ومن أجل الوقوف على مدى صدق المحتوى فقد تم عرض هذا المقياس على لجنـة مـن المحكمين المتخصصين، في ميدان اللغة العربية وآدابها ومناهج اللغة العربية وعلـم الـنفس والقياس والتقويم، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم في هذا الجانب .

وللتأكد من ثبات المقياس، فقد تم تطبيقه على عينه استطلاعية خارج أفراد الدراسة بعد تدريسها المادة التعليمية، واستخدام طريقة كرومباخ ألفا (الطبيب، ١٩٩٥) ؛ لقياس الاتسـاق

الداخلي، من حيث ارتباط كل فقرة مع السمة العامـة . وقـد بلـغ معامـل الثبـات(٠,٩٢) واعتبرت هذه القيمة ذات ثبات مناسب، وهي كافية لأغراض الدراسة، ويبـين الجـدول (٥) ذلك .

الجدول (٥)

إيجاد الثبات (الاتساق الداخلي) لمقياس الاتجاهات

المجال	الثبات
المعرفي	٠,٩١٩
الوجداني	٠,٩٥٤
السلوكي	٠,٨٦١
المجموع الكلي	٠,٩١٥

رابعا طريقتا التدريس :

* **<u>منهج التحليل الجمالي :</u>**

لاشك أن قوام هذا المنهج يقوم على البحث عن السمات الجمالية في النص الأدبي، مـن خلال تحليل العناصر اللغوية وتفسيرها، وإظهار سبب قبولها لدى المتلقي، وسوف يتم الوقوف على أبرز المحاور العامة لهذا المنهج، وذلك تماشياً مع قدرات الطلبة اللغوية، وأبـرز هـذه المحاور يتمثل فيما يأتي :

- النحو:

يقتضي منهج التحليل الجمالي خلال التحليل النحوي للنص الأدبي بيان العناصر الجمالية المتمثلة في التأثير العاملي في النص، وأنواع الجمل والضمائر .

- الصرف :

من خلال تحديد الصيغ الأكثر توظيفا في النص، وبيان قيمتها، وتوضيح معاني الصيغ الصرفية وقيمتها الجمالية (الجرجاني، ١٩٩٧) .

- العروض :

استقراء الوزن الشعري من خلال القراءة الموسيقية، وبيـان العلاقـة بـين الحركـة الموسيقية والتأثير العاطفي (القلقشندى ، ١٩٩٧).

- البلاغة :

بيان الأثر الجمالي للأنواع البلاغية الموجودة في النص، من خلال بيان الجمال الفني وتذوق معاني الأمر والنهي والاستفهام والنداء وإبراز المحسنات اللفظية والمعنوية (ابن أبي الحديد، ١٩٩٨) .

ولابد من الإشارة إلى أن التحليل الجمالي يقوم على ثلاث خطوات رئيسة، تتمثل فيمـا يأتي :

- o بيان العنصر الجمالي سواء أكان نحويا أم صرفيا ...الخ .
- o تحديد مواطن الجمال فيه .
- o بيان المقومات الجمالية لهذا العنصر، أي ما تفسير سر الجمال المتأتي فـي هـذا العنصر؟ (حلبي، ٢٠٠٥) .

وقد تم التفصيل في هذا المنهج في الملحق (٥) في نهاية الدراسة، ورفده بـأنموذج تطبيقـي، يبينه الملحق (٦) .

* **<u>الطريقة المتوفرة في دليل المعلم</u> :**

وتتضح من خلال الخطوات الآتية :

- إعطاء المعلم مقدمه تمهيدية لموضوع النص، من خلال طرح مجموعه مـن الأسـئلة السابرة، والتي تدور حول ذلك الموضوع .
- تكليف الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة لمدة خمس دقائق .
- قراءة النص قراءة جهرية معبرة، ثم تكليف الطلبة المتميزين بـالقراءة فالأقـل تميـزا فالأقل .
- تفسير المفردات الصعبة من خلال المعجم تفسيرا لغويا .
- شرح فقرات النص، وتوضيح المعنى العام لكل فقرة .
- تكليف الطلبة باستخراج الأفكار والقيم الموجودة في النص، وتدوينها على السبورة.

- تعريف الطلبة بأسلوب الكاتب وخصائص النص الفنية .
- تكليف الطلبة بحل الأسئلة المرفقة بالدرس، وتدوين الإجابات في دفاترهم .(وزارة التربية، ٢٠٠٦) .

إجراءات الدراسة :

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية :

١. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم؛ لتطبيق الدراسة في المـدارس الحكوميـة، التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة السلط .
٢. إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها .
٣. تحديد أفراد الدراسة .
٤. مقابلة أعضاء الهيئة الإدارية في المدارس المعنية، ومقابلة معلمي اللغة العربية والاتفـاق معهم على إجراءات تطبيق الدراسة .
٥. تدريب المعلمين، الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص لطلبـة الصـف الأول الثـانوي الأدبي، ويبين ذلك الملحق (٧) .
٦. تطبيق الاختبار والمقياس القبليين .
٧. تدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) تلك النصوص، وجرى إعداد جـدول زمنـي لتطبيق أدوات الدراسة على أفراد الدراسة، مدته فصل دراسي كامل، خلال الفصل الدراسي الأول ، للعام (٢٠٠٩ / ٢٠١٠م) وتم إعطاء الدروس حسب تسلسل الوحدات الموجـودة في كتاب الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي الأدبي والبالغ عـددها سـت وحـدات، وللمجموعتين التجريبية والضابطة في التدرج نفسه، غير أن المجموعة التجريبية أعطيـت الدروس من خلال منهج التحليل الجمالي، في حين أعطيت المجموعة الضـابطة الـدروس ذاتها بالطريقة المتوفرة في دليل المعلم .
٨. تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات على أفراد الدراسة، وقد تم تطبيق الاختبار أولاً ، ثم تطبيق المقياس (الطبيب , ١٩٩٥) .
٩. تصحيح الاختبار والمقياس :

لقد تم تصحيح الاختبار، من خلال إعطاء علامتين للفقرة الصحيحة، وصفر للفقرة الخطأ ، بحيث كانت النتيجة الكلية للاختبار من (١٠٠) علامة، وذلك من أجـل تسـهيل عمليـات التحليل الإحصائي، وتم فرز النتائج، انطلاقاً من جانبين؛ الأول متغيرات الدراسـة، والثـاني

مستويات الاستيعاب القرائي، التي بني وفقها الاختبار، وعناصر التحليل الجمالي؛ وذلك من أجل سهولة قراءة النتائج وتفسيرها .

أما تصحيح مقياس الاتجاهات، فقد أعطي كل بديل من بدائل المقياس علامة معيارية، بحيث يعطى البديل " أبداً " علامة واحدة، والبديل " دائماً " خمس علامات، وعلى هذا التسلسل، وهذا إذا ما كانت الفقرة إيجابية، أما إذا كانت الفقرة سلبية فإن البديل " أبداً " يعطى خمس علامات، وعلى هذا التسلسل، ويوضح آلية تصحيح نتائج المقياس الشكل (٢) :

الاتجاهات الوجدانية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أفضل الواجبات الخاصة بالمادة الأدبية	٥ علامات	٤ علامات	٣ علامات	علامتان	علامة
لا أعتبر الأدب مادة مهمة في حياتي العملية	علامة	علامتان	٣ علامات	٤ علامات	٥ علامات

الشكل (٢) آلية تصحيح نتائج مقياس الاتجاهات

١٠. رصد العلامة الكلية لكل طالب وطالبة .
١١. إدخال العلامات في البرمجيات الخاصة في جهاز الحاسوب .
١٢. تحليل البيانات المدخلة إحصائيا، وإجراء المعالجات الإحصائية؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة .
١٣. تدوين النتائج ومناقشتها .
١٤. تقديم التوصيات المتعلقة بالنتائج .

تصميم الدراسة ومتغيراتها :

انطلاقا من أسئلة الدراسة، فإن الدراسة تناولت المتغيرات الآتية :

١. **المتغيرات المستقلة،** وهما طريقتا التدريس : الطريقة المتوفرة في دليل المعلم ومنهج التحليل الجمالي، والجنس (ذكور، إناث) .
٢. **المتغيران التابعان،** وهما مستوى التحصيل واتجاهات الطلبة .

المعالجات الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مجموعة من المعالجات الإحصائية :

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢. تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA).

فصول الدراسة :

الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها .

الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة .

الفصل الثالث : منهجية الدراسة .

الفصل الرابع : نتائج الدراسة .

الفصل الخامس : مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

هل هناك اختلاف في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبـي فـي مـادة الأدب والنصوص يعزى إلى طريقة التدريس (منهج التحليل الجمالي أو الطريقة المتـوفرة فـي دليل المعلم) ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين؛ التجريبية (التدريس من خلال منهج التحليل الجمالي)، والمجموعة الضابطة (التدريس من خلال الطريقة المتوفرة في دليل المعلم) على الاختبار التحصيلي ، الذي تم تطبيقه على المجموعتين، ويبين الجدول (٦) ذلك .

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين

مصدر التباين		المجموعتـــــــــان					
		التجريبية			الضابطة		
		ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
التحصيل القبلـــــي	المتوسط الحسابي	٤٩,٠٠	٤٧,٠	٤٨,٠٠	٤٩,١٢	٤٧,١٤	٤٨,١٣
	الانحراف المعياري	١,٤٩٤	١,٤٩٤	١,٤٩٤	١,٥٨١	١,٧٨٥	١,٦٨٣
التحصيل البعـــــدي	المتوسط الحسابي	٩٦,٧٥	٩٦,٨٠	٩٦,٧٨	٧٠	٦٧,٩٨	٦٨,٠٢٠
	الانحراف المعياري	١,٤٩١	١,٤٩٤	١,٤٩٣	١,٤٨١	١,٤٨٤	١,٤٨٣
الاتجاهات القبلـــــية	المتوسط الحسابي	٢٥,٩	٤٥,٨	٣٥,٨٨	٣٦,١٢	٣٦,٦	٣٦,٨
	الانحراف المعياري	١,٥٧١	١,٥٧٤	١,٥٧٣	١,٨٨٢	١,٨٧٤	١,٨٧٨١
الاتجاهات البعـــــدية	المتوسط الحسابي	٩٩,٥٠	٩٧,٣٠	٩٨,٤٠	٦٠,٣٠	٦٠,٦٦	٦٦,٣٣
	الانحراف المعياري	١,٥٩١	١,٥٩٤	١,٤٩٣	١,٧٨٢	١,٧٧٤	١,٧٧٨١

فقد كان متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يساوي (٩٦,٧٨)، في حين كان متوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة يساوي (٦٨,٠٢٠) ويبين ذلك الجدول (٦) .

ولتحديد إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي تحصيل المجموعتين فقد جرى استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين جدول (٧) نتائج هذا التحليل .

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التدريـ ـ ـس	٧١,٨٧٨	١	٧١,٨٧٨,٦٧٩	٤٣٨,٣٣٨	٠,٠٠٠
الجنـ ـ ـ ـ ـ ـ ـس	٠,٠٢٥	١	٠,٠٢٥	٠,٠١٢	٠,٩١٤
الخـ ـ ـ ـ ـ ـ ـطأ	١٢,٧٤٢,٧٥٠	٧٧	١٥٦,٤٩٠	-	-
المجمـ ـ ـ ـ ـوع	٨٤,٦٢٢,٨٠٠	٧٩	-	-	-

إذ توجد فروق بين تحصيل المجموعتين في الاختبار البعدي ذات دلالة إحصائية، عنـد مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)؛ لمصلحة المجموعة التجريبية . حيث كانت قيمـة الإحصـائي (ف) تساوي (٤٣٨,٣٣٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

وتبين هذه النتيجة أن منهج التحليل الجمالي ذو أثر أكبر في تحصيل تدريس مـادة الأدب والنصوص لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي من طريقة التدريس المتوفرة في دليل المعلـم، ومن أجل التفصيل في أثر منهج التحليل الجمالي في التحصيل فقد تـم حسـاب المتوسـطات الحسابية لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي، التي بني وفقها الاختبار التحصـيلي، ويبين الجدول (٨) تلك المتوسطات .

الجدول (٨)

متوسطات تحصيل الطلبة في مستويات الاستيعاب القرائي

مستويات الاستيعاب القرائي	المتوسطات الحسابية
الاستيعاب التحليلي	٩٥,٦
الاستيعاب التقويمي	٩٧,٥
الاستيعاب التطبيقي	٩٤

يتبين من الجدول (٨) أن متوسط تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي التقويمي من أعلى متوسطات تحصيلهم في مجالات الاستيعاب القرائي الأخرى، حيث بلغ (٩٧,٥) علامة ، ثم يليه الاستيعاب القرائي التحليلي، والبالغ متوسطه (٩٥,٦)، ثم الاستيعاب القرائي التطبيقي ، والذي بلغ متوسطه (٩٤)، وتشير هذه النتيجة إلى تمكن الطلبة من مهارات الاستيعاب التقويمي أكثر من غيرها من مهارات الاستيعاب القرائي الأخرى في التحليل الجمالي .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

هل يختلف تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص وفق منهج التحليل الجمالي باختلاف الجنس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه على المجموعتين .

ويلاحظ من الجدول (٦) أن متوسط علامات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في مادة الأدب والنصوص، يساوي (٩٦,٧٥) والانحراف المعياري يساوي (١,٤٩١)، وأن متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية يساوي (٩٦,٨٠) والانحراف المعياري يساوي (١,٤٩٤) .

ولتحديد إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي جنسي التجريبية في التحصيل، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، الذي بين نتائجه الجدول (٧)؛ إذ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها، الذين تعلموا باستخدام منهج التحليل الجمالي؛ فقد كانت قيمة الإحصائي (ف) ـ كما ورد في الجدول نفسه ـ تساوي (٠,٠١٢) .

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

هل هناك اختلاف في اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي نحـو مـادة الأدب والنصوص يعزى إلى طريقة التدريس (منهج التحليل الجمالي أو الطريقة المتـوفرة فـي دليل المعلم) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد حسبت المتوسطات الحسابية، لعلامـات المجمـوعتين ؛ التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات البعدي الذي تم تطبيقه عليهما .

ويلاحظ من الجدول (٦) أن متوسط علامات الطلبة في المجموعـة التجريبيـة فـي مقياس الاتجاهات في مادة الأدب والنصوص، يساوي (٩٨,٤٠) والانحـراف المعيـاري يساوي (١,٤٩٣)، وأن متوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة يسـاوي (٦٦,٣٣) والانحراف المعياري يساوي (١,٧٧٨١)، ولتحديد إذا ما كانت هناك فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) فقـد تـم اسـتخدام تحليـل التبـاين الأحـادي (One -Way ANOVA) ويبين جدول (٩) نتائج هذا التحليل .

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاتجاهات

مصدر التباين	مجمـوع المربعات	درجة الخطأ	متوسـط المربعات	قيمـة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقـة التدريـس	٧١,٩٥٠,٦٨١	١	٧١,٩٥٠,٦٨١	٦١٣,٦٨١	٠,٠٠٠
الجنـس	٣٢,٧	١	٣٢,٧	٤,٧٦	٠,٠٣٦
الخطأ	٩,٠٢٧,٧٤٧	٧٧	١١٧,٢٤٣		
المجموع	٨٨,٩٢٢,٤٨٧	٧٩			

يتبين من الجدول (٩) أن ثمة فرقا ذا دلالة إحصائية عند مسـتوى الدلالـة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين، التجريبية والضابطة؛ لصالح الأولى منهما، فقـد كانت قيمة الإحصائي (ف)، كما ورد في الجدول (٩) تساوي (٦١٣,٦٨) .

ومن أجل التفصيل في أثر منهج التحليل الجمالي في تنمية اتجاهات الطلبة فقد تم حساب متوسطات الطلبة - في المجموعة التجريبية - في كل مجال من المجالات، التي بني وفقها مقياس الاتجاهات . وهي المجال المعرفي والوجداني والسلوكي، ويبين ذلك الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

متوسطات الطلبة في مجالات مقياس الاتجاهات

مجالات مقياس الاتجاهات	المتوسطات الحسابية
المجال المعرفي	٩٨,٦
المجال الوجداني	٩٨
المجال السلوكي	٩٧,٤

يتبين من الجدول (١٠) أن متوسط المجال المعرفي في اتجاهات الطلبة نحو الأدب نال أعلى متوسطاتهم في مجالات الاتجاهات، حيث بلغ (٩٨,٦) علامة، ثم تبعه مجال الاتجاهات الوجدانية، والبالغ متوسطه (٩٨)، ثم مجال الاتجاهات السلوكية، والذي بلغ متوسطه (٩٧,٤) .

رابعا : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :

هل تختلف اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص وفق منهج التحليل الجمالي باختلاف الجنس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات، الذي تم تطبيقه على جنسيها .

ويلاحظ من الجدول (٦) أن متوسط علامات الطلاب في المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات في مادة الأدب والنصوص، يساوي (٩٩,٥٠) والانحراف المعياري يساوي (١,٥٩١)، وأن متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية يساوي (٩٧,٣٠) . والانحراف المعياري يساوي (١,٥٩٤) .

ولتحديد إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي جنسي التجريبية في الاتجاهات فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، الـذي بين نتائجه الجدول (٩)؛ إذ إنه لا يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها؛ الـذين تعلمـوا باستخدام منهج التحليل الجمالي؛ فقد كانت قيمة الإحصائي (ف)، كما ورد في الجدول نفسه تساوي (٠,١٢) .

الفصل الخامس
مناقشة نتائج الدراسة

أولاً مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

هل هناك اختلاف في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة الأدب والنصوص يعزى إلى طريقة التدريس (منهج التحليل الجمالي أو الطريقة المتوفرة في دليل المعلم) ؟

لقد أظهرت النتائج الإحصائية الواردة في الجدولين (٦) و(٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) وقد كان أداؤهم أفضل من أداء طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا النصوص نفسها، من خلال الطريقة المتوفرة في دليل المعلم – وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات المجموعتين في الاختبار القبلي، مبينا ذلك في الجدول (٥) – وقد يعزى السبب في ذلك إلى أثر منهج التحليل الجمالي؛ الذي بدا واضحاً من خلال نتائج الدراسة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن توظيف منهج التحليل الجمالي يزيد من دافعية الطلبة في دراسة النص الأدبي؛ ذلك لأن التحليل الجمالي يطرق باب النص الأدبي بطريقة مغايرة عن غيره من أساليب معالجة النصوص الأدبية، من حيث إنه لا يكتفي بتحليل النص الأدبي من زاوية لغوية، بل إنه يبحث عما بعد الجوانب اللغوية من جمال وإبداع، ويحاول تفسير ذلك الجمال انطلاقاً من الأدلة المستوحاة من النص ذاته.

ومنهج التحليل الجمالي منهج واقعي، حيث إنه لا يقدم صورة جامدة تتمثل في الشرح الممل والحقائق والأفكار التي تخلو من أية حياة، بل إنه يتطرق في تحليل النصوص الأدبية إلى القضايا اللغوية ويطرقها بصورة تحليلية جمالية مبيناً السر الجمالي الكامن في النص من ناحية نحوية أو صرفية أو بلاغية أو عروضية، وهذه النواحي وإن تباينت لغويا من زمان لآخر أو مكان لآخر فإن طابعها العام واحد .

ومنهج التحليل الجمالي من جانبٍ آخر يعمل على تنمية روح النقد لدى الطالب، ذلك من خلال بناء منهج نقدي لديه يقوم على أدلة محكمة وبراهين ساطعة . فمنهج التحليل الجمالي لا يقتصر على تحليل النص الأدبي وتفسيره، إنما يقوم على بيان عناصر القوة والضعف في النص؛ أي إصدار حكم نقدي، قائم على الأدلة والبراهين .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٠٦)، وتتفق أيضاً مع ما ذهب إليه كثير من النقاد والأدباء كابن أبي الحديد (١٩٩٨) وأورنة (٢٠٠٢) والحلبي (٢٠٠٥) الذين أوضحوا بأن تحليل النص الأدبي، ووضعه تحت مجهر منهج التحليل الجمالي، يسهم إسهاماً كبيراً في توضيح ذلك النص لدى المتلقي، كذلك يساعد في دمج المتلقي وجدانياً مع النص الأدبي، وإذا كان الحديث لدى هؤلاء النقاد يدور حول المتلقي، أي القارئ أو المستمع أو المطلع على النص، فإن هذا بالتأكيد ينطبق على الطلبة الدارسين للنصوص الأدبية، كونهم متلقين لهذه النصوص .

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات أمثال دراسة (حمدان، ١٩٩٥) ، ولا ضير من وجود اختلاف في نتائج الدراسات، فثمة عوامل تؤثر في هذا المجال، منها ؛ ظروف التطبيق، وأفراد الدراسة، كذلك مدى مصداقية أدوات الدراسة وثباتها؛ فالاختلاف في هذه العوامل أو في بعضها قد ينشئ التباين في نتائج الدراسات .

كما أظهرت النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (٨) أن متوسط تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي التحليلي كان من أعلى متوسطات تحصيلهم في الاستيعاب القرائي، حيث بلغ (٩٨) علامة، وتشير هذه النتيجة إلى أن التحليل الجمالي كان أكثر تأثيرا في مهارات الاستيعاب القرائي التحليلي لدى الطلبة من غيرها من مهارات الاستيعاب القرائي الأخرى .

وتفسر هذه النتيجة انطلاقاً من الارتباط الوثيق ما بين عمليات التحليل الجمالي ومهارات الاستيعاب التحليلي؛ حيث إن عملية التحليل الجمالي تتطلب من الطالب القدرة على تحليل العناصر اللغوية بالدرجة الأولى، كما أشارت إلى ذلك كثير من الدراسات أمثال دراسة طنطش (٢٠٠٤) وحلبي (٢٠٠٣) وحرامي (٢٠٠٣) .

ثانياً مناقشة نتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على :

هل يختلف تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبـي الـذين يدرسـون مـادة الأدب والنصوص وفق منهج التحليل الجمالي باختلاف الجنس ؟

بينت النتائج الإحصائية الواردة في الجدولين (٦) و (٧) عدم وجـود فـرق ذي دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥)، وقد تم التأكد من تكافؤ الجنسين فـي المجموعـة التجريبية؛ حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات الجنسين في الاختبار القبلي، كما هو مبين في الجدول (٥) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٠٦)، وإن عدم وجود فرق ذي دلالـة بـين الجنسين قد يكون ناشئاً عن تساوي أثر منهج التحليل الجمالي في تحصيل الجنسين، كما أكـد ذلك الطاهر (٢٠٠٦)، فقد كان للطريقتين أثر نسبي متقارب في الجنس لا ينسب لجنس دون آخر، وقد يرتبط هذا مع ما أثبتته بعـض دراسـات علـم الـنفس مثـل دراسـة الطبيـب (١٩٩٥) وعدس (١٩٩٧)، من أن ثمة فروقاً قليلة بين الجنسين يمكن رصدها في تحصـيل الطلبة في مادة الأدب، وقد أوردت كثير من الدراسات بأن التحصيل يعتمد علـى عـاملين رئيسين؛ وهما القدرات العقلية، والاجتهاد، وهما عنصران لا يتباينان كثيـراً، كمـا أفـادت دراسات علم النفس التي أجريت في هذا الحقل بين الجنسين .

ثالثاً مناقشة نتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على :

هل هناك اختلاف في اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي نحـو مـادة الأدب والنصوص يعزى إلى طريقة التدريس (منهج التحليل الجمالي أو الطريقة المتـوفرة فـي دليل المعلم) ؟

بينت نتائج السؤال الثالث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عنـد مسـتوى دلالـة (α = ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في ادة الأدب والنصوص لصـالح المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن توظيف منهج التحليل الجمالي ينمي لدى الطلبة مهـارات التذوق الأدبي، التي تؤدي إلى تفاعلهم مع النصوص الأدبية وتذوقها بصورة عميقة، بحيـث تطور اتجاهاتهم، وتعمل عواطفهم، كدارسين محبين لـلأدب الراقـي بشـكله ومضـمونه، يتعايشون معه كتراث قومي يعتزون به، وكخبرات قيمة يفيدون منها في حيـاتهم العمليـة، يغذون به روح ثقافتهم، ويصقلون به ألسنتهم، ويميزون به هويتهم، لا يتوارون عن الحفـاظ عليه والدفاع عنه، وهو ديوانهم الذي يحملونه في صدورهم في كل زمان ومكان .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده حمدان (١٩٩٥) والحلبي (٢٠٠٥) والحرامـي (٢٠٠٣) في دراساتهم، الذين أوضحوا بأن تحليل النص الأدبي، ووضعه تحت مجهر مـنهج التحليـل الجمالي، يسهم إسهاماً كبيراً في توضيح ذلك النص لدى المتلقي، كذلك يساعد في دمج المتلقي وجدانياً مع النص الأدبي، بحيث يسهم في تنمية اتجاهاته نحو النص الأدبي بخاصـة والأدب بعامة .

ويتبين كذلك من الجدول (١٠) أن متوسط المجال المعرفي في اتجاهات الطلبة نحـو الأدب نال أعلى متوسطاتهم في مجالات الاتجاهات، حيث بلـغ (٩٨,٦) علامـة، أي أن معـرفتهم الأدبية تفوق توجهاتهم الوجدانية والسلوكية نحو الأدب .

ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من التسلسل المنطقي للتوجهات عند بلوم، إذ إن البنـاء المعرفي لدى المتعلم يأتي كخطوة سابقة، لتشكيل الاتجاهات الوجدانية والسـلوكية، كمـا أن تشكيل هذه الاتجاهات رهين بمدى تطور ذلك البناء وليس العكس، فالمتعلم يمكـن أن يمتلـك الكثير من المعرفة، لكن بالمقابل لا تنمو لديه اتجاهات إيجابية نحو تلك المعرفة (الظـاهر ، ٢٠٠٦) .

رابعا مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ، والذي ينص على :

هل تختلف اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي الأدبـي الـذين يدرسـون مـادة الأدب والنصوص باختلاف الجنس ؟

لا يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين اتجاهـات الطلاب والطالبات الذين تعلموا باستخدام منهج التحليل الجمالي؛ فقد كانت قيمـة الإحصـائي (ف) كما ورد في الجدول (٩) تساوي (٠,١٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أثبتته بعض دراسات علم النفس، التي تذهب إلى أن الاتجاهات الإنسانية قليلا ما تتباين بين الجنسين في القضايا الأدبية، ذات البعد الفني ، لأنها قضايا تعتمد في الدرجة الأولى على الذوق العاطفي أكثر من كونها تعتمد على المنطق العقلي .

وإن عدم وجود فرق ذي دلالة بين الجنسين في الاتجاهات قد يكون ناشئاً عن تساوي أثـر منهج التحليل الجمالي في مستويات الجنسين، كما أكد ذلك الخليلي وعودة (١٩٨٨) ، فقـد كان للطريقتين أثر نسبي متقارب في الجنس لا ينساب لجنس دون آخر، وقد يرتبط هذا مـع ما أثبتته بعض دراسات علم النفس مثل دراسة العاكوب (٢٠٠٢) وعدس (١٩٩٧)، مـن أن ثمة فروقاً قليلة بين الجنسين يمكن رصدها في اتجاهات الطلبة في مادة الأدب .

التوصيات :

بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يوصى بما يأتي :

١- التركيز في تدريس المواد الأدبية على الجانبين الموسيقي " العروض " والتركيبي ؛ المتمثل في الخصائص الفنية للنص .

٢- الاهتمام في التعليم الوظيفي للأدب، الذي يتطلب من المتعلمين تطبيق ما تعلموه في حياتهم العملية .

٣- تطبيق هذه الدراسة على عينة أكبر ومراحل دراسية أخرى، من أجل التأكد من مدى فاعلية منهج التحليل الجمالي .

المراجع العربية :

القرآن الكريم .

الآمدي، أبو القاسم (١٩٩٩)، **الموازنة بين الطائيين**، تحقيق : عمر يوسف، دار الكتـاب : القاهرة .

الأبشيهي، شهاب الدين (١٩٩٦)، **المستطرف في كل فن مستظرف**، تحقيق : محمد قميحة ، دار الكتب العلمية : بيروت .

ابن أبي الحديد، محمد(١٩٩٨)، **شرح نهج البلاغة**، تحقيق: محمد أبو الفضـل، دار إحيـاء الكتب العربية : دمشق .

ابن السكيت، يعقوب (١٩٩٩)، **إصلاح المنطق**، تحقيق : أحمـد شـاكر، دار المعـارف : القاهرة

ابن سينا، الحسين (٢٠٠٤)، **لسان العرب**، تحقيق : محمد الزاهر، دار العلوم : تونس .

ابن طباطبا، محمد (٢٠٠٠)، **عيار الشعر**، تحقيق : يوسف القطامي, دار صادر : لبنان .

ابن طباطبا، محمد (١٩٩٨)، **العروض**، تحقيق : يوسف القطامي, دار صادر : لبنان .

ابن قتيبة، عبد ا (١٩٩٣)، **أدب الكاتب**، تحقيق : محمد عبد الحميـد، المكتبـة التجاريـة : مصر .

ابن قتيبة، عبد ا (١٩٨٩)، **الشعر والشعراء**، تحقيق : محمد عبد الحميد، المكتبة التجاريـة : مصر .

ابن عبد ربه، أحمد (١٩٩١)، **العقد الفريد**، تحقيق : خليل يوسف، دار المعارف : القاهرة .

ابن منظور، جمال الدين (١٩٨٩)، **لسان العرب**، دار المعرفة : القاهرة .

الأصفهاني، أبو فرج (٢٠٠٠)، **الأغاني**، تحقيق سمير جابر، دار الفكر : بيروت .

الأصفهاني، الراغب (٢٠٠٦)، **محاضرات الأدباء**، تحقيق عاهـد منصـور، دار الكتـاب : القاهرة .

الأعشى، ميمون (٢٠٠١)، **ديوان الأعشى**، تحقيق جابر يوسف، دار بيروت : لبنان .

الألباني، محمد (١٩٩٩)، **السلسلة الصحيحة**، المكتب الإسلامي : السعودية .

الألباني، محمد (١٩٩٢)، **أحكام الجنائز**، المكتب الإسلامي : السعودية .

أورنة، سماح (٢٠٠٣)، **التلقي الجمالي في النقد العربي القديم** – شعر المتنبي نموذجا – في القرنين الرابع والخامس الهجريين، رسالة ماجستير، جامعة دمشق .

البدور، علي (٢٠٠٢)، **مدى توظيف معلمي اللغة العربيـة لمعيـار التنـوع فـي طرائـق التدريس**، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء .

البصري، أبو الحسن(١٩٩٥)، **الحماسة البصرية**، تحقيق يوسـف الصـايغ، دار المعرفـة : دمشق .

بو عزة، محمد (١٩٩٥) ، **جمالية العالم القصصي في المسافات الظامئة**، مجلـة الآداب، 2 (١) ، ص ٩٢ -٩٩.

البيروني، محمد (١٩٩٢)، **تحقيق ما للهند** ، تحقيق أحمد شكري، دار المعارف : القاهرة .

الثعالبي، أبو منصور (١٩٩٣)، **سحر البلاغة وسر البراعة**، تحقيق أحمد شـكري، دار المعارف : القاهرة .

الجاحظ، عمرو (١٩٩٨)، **البيان والتبيين**، تحقيق فوزي العطيوي، دار صعب: بيروت .

جبران، جبران خليل (١٩٩٥)، **ديوان العواصف**، تحقيق : يوسف ناغي، دار القلم : بيروت .

الجراوي، أحمد عبد السلام (١٩٩٠)، **الحماسة المغربية**، تحقيق المكتب الإسلامي : ليبيا .

الجرجاني، أبو بكر (١٩٩٥)، **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمد التنجي، دار الكتـاب العربـي : بيروت.

الجرجاني، عبد القادر (١٩٧٨)، **الوساطة بين المتنبي وخصوصه**، وزارة الثقافة والإرشاد : دمشق .

حرامي، هناء (٢٠٠٣)، **التجربة الجمالية عند العرب تلقي أدب الجاحظ إلى نهايـة القـرن الخامس الهجري نموذجا**، رسالة ماجستير، جامعة حلب .

حلبي، أحمد (٢٠٠٥)، **المفاهيم الجمالية وتجلياتها في الشعر العباسي**، أطروحة دكتوراه ، جامعة حلب .

حمدان، ابتسام (١٩٩٥)، **الأسس الجمالية للإيقاع البلاغـي فـي العصـر العباسـي الأول**، أطروحة دكتوراه، جامعة تشرين .

الخولي، محمد (١٩٩٨)، **الاختبارات التحصيلية**، دار الفلاح : صويلح .

الداية، محمد (٢٠٠٢)، **ديوان مسلم بن الوليد**، دار قتيبة : دمشق .

رحماني، لينا (١٩٩٧)، **البعد الاجتماعي والجمالي في روايات مـرزاق بقطـاش**، الجامعـة الأردنية ، الأردن .

الرخو، خلوق (٢٠٠٤)، **أثر استخدام أسلوبين للمحاضرة المطورة في تحصيل طلاب الصف الثانوي الأدب والنصوص وتنمية اتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير، جامعة الموصل .

الرازي، أبو حاتم (٢٠٠٢)، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق عبده الداعي، دار القلم : عمان .

الزاهد، زهير(٢٠٠٤)، **دور البصرة في نشأة الدراسات اللغوية (العروض)**، دار الكتـاب : بغداد.

الزعيتر، قاسم (٢٠٠٠)، **الاختبارات التحصيلية**، دار صادر : بيروت .

الزمخشري، أبو القاسم (٢٠٠٤)، **الكشاف**، تحقيق يوسف الجلاد، دار العلم : الأردن .

الزوزني، الحسين (٢٠٠٢)، **شرح المعلقات السبع**، تحقيق دار إحيـاء التـراث العربـي : القاهرة .

السلامي، جاسم (٢٠٠٢)، **طرق تدريس الأدب العربي**، دار المناهج : عمان .

سويس، منصور(١٩٨٩)، **ديوان الفرزدق**، دار المعارف : القاهرة .

السيد، محمود (١٩٩٨) **، طرائق تدريس اللغة العربية**، بيروت : جامعة دمشق .

الشنقيطي، محمد الأمين (٢٠٠١)، **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، تحقيق هاشم الحسن، المكتب الإسلامي : السعودية .

شيخو، لويس (١٩٩٤)، **تاريخ الآداب العربية**، دار الوراق : عمان .

الصايغ، محمد (٢٠٠٤)، **اللمحة في شرح الملحة**، تحقيـق إبـراهيم الصـاعدي، الجامعـة الإسلامية : السعودية .

الضبي، المفضل (١٩٩١)، **المفضليات**، تحقيق دار إحياء التراث العربي : القاهرة .

ضيف، شوقي (٢٠٠٠)، **تاريخ الأدب العربي / العصر الجاهلي**، دار المعارف : القاهرة .

الطاهر، زكي (٢٠٠٦)، **اختبار الاتجاهات النفسية**، دار الكتاب : القاهرة .

الطبيب، أحمد (١٩٩٥)، **الإحصاء في التربية وعلم النفس**، المكتـب الجـامعي الحـديث : الإسكندرية .

طنطش، عزيمة (٢٠٠٤)، **أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التحليل البلاغي في تنميـة التذوق الأدبي للنصوص الأدبية والتعبير الكتابي الإبـداعي لـدى طالبـات المرحلـة الثانوية** ، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية .

الظاهري، أبو عبد الرحمن (١٩٩٥)، **مبادئ في نظرية الشعر والجمال**، دار أبها : السعودية

.قدامة بن جعفر، أبو الفرج (٢٠٠٣)، **نقد الشعر**، تحقيق دار إحياء التراث العربي :القاهرة .

القزويني، جلال الدين (١٩٩٨)، **الإيضاح في علوم البلاغة**، دار إحياء العلوم : بيروت .

القلداري، شريفة (١٩٩٦)، **مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية لأهداف تدريس الأدب ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولـــة البحرين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة البحرين، المنامة، البحرين .**

القلقشندي، محمد (٢٠٠٠)، **نهاية الأرب في معرفة أنساب العـرب**، تحقيق محمد مصـطفى، دار الكتاب : مصر .

القيرواني، ابن رشيق (١٩٨٨)، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تحقيق محمد المـلاح، دار القلم : القاهرة .

عباس، إحسان (١٩٩٢)، **ملامح يونانية في الأدب العربي**، تحقيق : موفـق المـاجري، دار الثقافة : بيروت .

عباس، إحسان (١٩٨٣)، **تاريخ النقد الأدبي عند العرب**، دار الثقافة : بيروت .

عبد المنعم، مجاهد (١٩٩٥)، **دراسات في علم الجمال**، دار العلم : القاهرة .

العسكري، أبو هلال (١٩٩٠)، **الصناعتين**، تحقيق عبد السـلام هـارون، دار المعـارف : بيروت .

العفيف، خولة (٢٠٠٥)، **أثر استخدام إستراتيجية الأنشطة البنائيـة الموجهـة فـي تنميـة مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، الجامعـة الأردنيـة، الأردن .

عمر، أحمد (٢٠٠٤)، **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين**، عالم الكتـب : مصر .

الغامدي، سالم (٢٠٠٦)، **أثر توظيف طريقة التعبير البياني في تدريس النصوص اللغويـة** ، المكتب الإسلامي : السعودية .

المبرد، محمد (١٩٩٧)، **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق محمد أبو الفضل، دار الفكر العربي : القاهرة .

المتوكل، حسن (١٩٩٩)، **الاتجاهات والتحصيل**، دار التراث : القاهرة .

النجدي، علي (١٩٨٣)، **أنا اللغة**، دار العلم : القاهرة .

النيسابوري، محمد (١٩٩٠)، **المستدرك على الصحيحين**، تحقيق مصطفى عبد القـادر، دار الكتب العلمية : بيروت .

الهشيم، أيمن (٢٠٠٣)، **تنمية الاتجاهات بين النظرية والتطبيق**، دار الأمل : السعودية .

هايمن، ستانلي (١٩٦٠)، **النقد الأدبي ومدارسه الحديثة**، ترجمة إحسان عباس، دار الثقافة : بيروت .

الهلالي، محمد (١٩٩٥)، **مقامات بديع الزمان الهمذاني**، دار صادر : تونس .

الهلسة، رفيف (٢٠٠٤)، **أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرآني والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكـرك**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية .

الواحدي، علي (١٩٩٣)، **شرح ديوان المتنبي**، تحقيق محمد أبو الفضل، دار الفكر العربي : القاهرة .

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦)، **دليل المعلم للمرحلة الثانويـة / اللغـة العربيـة**، مديريـة المناهج : عمان .

يعقوب، إميل (١٩٩١)، **معجم لآليء الشعر العربي**، دار المشرق : بيروت .

المرجعان الأجنبيان :

BRUNORI , D , (2000) **An English Translation and a critical assessment of Adel chi and carmagnole**(AlESSANDRO MAN ZONI , ITALY) Dissertation Abstract (16 / 03) .

Rosario (2001) **contesting the role of aesthetic response in reading difficult literature** , Dissertation Abstract (6/4) .

الملاحق

الملحق (١)

تحليل محتوى المادة التعليمية

تم تحليل النصوص الأدبية التالية بناء على عدة عناصر أساسية :-

- ترجمة الأديب حسب ورودها في الكتاب .
- عنوان النص .
- معاني المفردات .
- الأفكار العامة .
- العواطف المستنتجة .
- القيم المتضمنة .
- الصور الفنية .
- المواقف والاتجاهات .
- الغرض الرئيس .
- أنموذج من التحليل الجمالي في النص .

الدرس الأول : طرفة بن العبد . (الزوزني، ٢٠٠٢، ص٢١،٢٢)

اسمه طرفة بن العبد بن سفيان، ولد في البحرين، نشأ يتيم الأب، يقال أن أعمامه حرموه من إرث أبيه، وقد مال طرفة في حياته إلى اللهو والمتعة، وأنفق ما يملك من المال حتى لم يبق شيء، فازدادت علاقته بقبيلته سوءاً، فأعرضت عنه وعزلته .

فدفع هذا الأمر طرفة إلى الرحيل عن قومه والتطواف في البلاد، لكنه عاد إليهم، وعمل راعياً على إبل أخيه معبد، وطرفة الرجل المعتد بنفسه لم يكن يهتم بالإبل، فأُخذت منه، وطالبه أخوه بردها، فاستعان بابن عمه مالك، لاسترجاع الإبل من آخذيها، لكنه رفض وعنفه، فشعر طرفة بالألم وبظلم أهله وجورهم؛ فنظم معلقته واصفاً حاله معهم .

من معلقة طرفة :

لِخَولةَ أطلالٌ بِبرقةِ ثهمدِ … تلوح كباقي الوشمِ في ظاهرِ اليدِ
وقوفاً بها صحبي علي مطيهم … يقولون لا تهلك أسىً وتجلّدِ
إذا القوم قالوا من فتى ؟ خِلتُ أنني … عنيتُ فلم أكسلْ ولم أتبلدِ
ولستُ بِحلال التّلاع مخافةً … ولكن متى يسترفِدِ القوم أرفِدِ
وإن تبغني في حلقةِ القومِ تلقني … وإن تقتنصني في الحوانيتِ تصطدِ
وما زالَ تشرابي الخمور ولذّتي … وبيعي وإنفاقي طريفي ومتلدِي
إلى أن تحامتني العشيرةُ كلها … وأُفردتُ إفراد البعير المعبّدِ
رأيتُ بني غبراء لا ينكرونني … ولا أهلُ هذاك الطرافِ الممددِ
ألا أيهذا اللائمي أحضر الوغى … وأن أشهد اللذاتِ هل أنتَ مخلدي
فإن كنْتَ لا تستطيع دفع منيتي … فدعني أُبادِرها بِما ملكتْ يدِي
أرى العيشَ كنزاً ناقصاً كلَ ليلةٍ … وما تنقُص الأيام والدهر ينفدِ
لعمرك إن الموتَ ما أخطأ الفتى … لكالطول المرخى وثنْياه بِاليدِ

ترجمة الأديب :

قائل النص هو طرفة بن العبد، اسمه طرفة بن العبد بن سفيان، ولد في البحرين، يتيم الأب , من أسرة غنية، حرمه أعمامه من الإرث . مال طرفة إلى اللهو والمتعة، فأنفق جميع ماله، مما سبب في استياء علاقته مع قبيلته . وسبب نظمه معلقته هو شعوره بالظلم من قبل أهله وقبيلته .

عنوان النص :

لا يوجد عنوان للنص حسب وروده في الكتاب .

معاني المفردات :

أطلال : ما بقى من آثار القبيلة، برقة : اسم مكان، تلوح : تبقى، مطيهم : دوابهم التي يمتطوها ، تجلد : اصبر، عنيت : هممت نفسي، أتبلد : أرفض، حلال : المبالغة من الحلول، التلاع : ما ارتفع من الأرض أو ما انخفض، يسترفد : يسير ، تبغني : تريدني، حلقة القوم : مجالس الأشراف، الحوانيت : بيوت الخمارين، طريفي : مالي المكتسب، متلدي : المال

الموروث ، تحامتني : تجتنبني، البعير المعبد : المذلل المكلى بالقطران، هل أنت مخلد : هـل تضمن لي الخلود، العيش : العمر، الطول : الحبل، ثنياه : طرفاه .

الأفكار العامة :

- ذكر أطلال المحبوبة ووصفها . (البيت الأول)
- الوقوف على الأطلال وبكاؤها . (البيت لثاني)
- يبين الشاعر أن قومه مخطئون في عزله، وذلك لأنه :
  - o مطيع لقومه غير كسول . (البيت، الثالث)
  - o ليس جباناً، وهو مع قومه حيثما ذهبوا . (البيت الرابع)
  - o تجده في مجالس الأشراف وفي بيوت الخمارين.(البيت الخامس)
  - o يشرب الخمر وينفق من ماله المكتسب والموروث . (البيت السادس)
- بيان الشاعر هجران قبيلته له؛ فأصبح وحيداً كالبعير الأجرب . (البيت السابع) .
- يرد على من يلومه على حضور الحرب واللذات، هل تخلدني إن كففت عنها ؟! ، لذلك فاتركني أتمتع بمالي كيفما أشاء، فالموت آت ولا مفر منه.(البيت الثامن والتاسع)
- يرى أن العيش لن يدوم فهو ينقص كل يوم . (البيت العاشر)
- الموت يصيب الناس جميعاً ولن يتخطى أحداً . (البيت ١١)

العواطف المستنتجة :

- الحزن لاستذكار المحبوبة . (البيتان ؛١،٢)
- الإحساس بالعزة والفخر؛ لما له من فضل على قومه، ولما يتمتع به مـن كثـرة المـال وشربه للخمر .. (٣ ـ ٦)
- الشعور بالوحدة؛ بسبب عزل قومه له . (٧)
- الحقد على من يلومه بإضاعة ماله . (٨ ، ٩)
- اليأس من هذه الحياة .(١٠، ١١)

القيم المتضمنة :

- يدعو النص إلى مجموعة من القيم ـ كما يراها الأديب ـ وهي :
- الوقوف مع القوم ومناصرتهم . (٣)
- التحلي بالشجاعة، والبعد عن البلادة والكسل . (٣ ، ٤)
- مجالسة الأشراف . (٥، ٦)
- حضور الحرب، والتمتع باللذات . (٨)
- إنفاق المال، وعدم البخل . (٩)

الصور الفنية :

- شبه آثار المحبوبة في الديار كأثر الوشم على ظهر اليد . (١)
- شبه نفسه حين عزله قومه، كالبعير الأجرب الذي يعزل . (٧)
- شبه الحياة بالكنز الذي ينقص ليلة بعد ليلة . (١١)

مواقف واتجاهات :

يلاحظ أن الشاعر يتحدث عن قضايا ذاتية تقتصر عليه، فهو في بداية القصيدة يقف على أطلال محبوبته التي تخصه ذاتياً، ومن ثم يتحدث عن نفسه مفتخراً، ويصف ظلم قومه له، فهو ذاتي الموقف .

أغراض النص :

البيتان الأول والثاني غرضهما الوصف، والأبيات (٣ـ٦) غرضها الفخر .

أنموذج من التحليل الجمالي في النص : انظر الملحق (٦)

الدرس الثاني : حسان بن ثابت / في رثاء الرسول صلى الله عليه وسلم. (الجراوي ، ١٩٩٠، ص٣٦) .

بطيبة رسـمٌ للرسـول ومعهـد	منيرٌ وقـد تعفو الرسوم وتهمد
وواضح آثار وباقـي معالـم	وربعٌ فـيـه مصلـى ومسـجد
معارفُ لم تطمس علي العهد آيهـا	أتاها البلـى فالآي منها تجـدد
عرفتُ بها رسم الرسول وعهـده	وقبراً بها واراه فـي الترب ملـحد
ظللتُ بها أبكي الرسول فأسعـدت	عيونٌ ومثلاها من الجفن تسعـد
يذكرن آلاء الرسول ومـا أرى	لها محصياً نفساً ، فنفسـي تبلّد
مفجعةً قد شفها فقد أحمـد	فظلّت لآلاء الرسـول تعـدد
أطالت وقوفاً تذرف الدمع جهـدها	على طلل القبر الـذي فيـه أحمد
فبوركت يا قبر الرسول وبـورك	بلادٌ ثوى فيها الرشـيد المسـدد
وبورك لحدٌ منك ضمن طيبـاً	عـليه بناءٌ من صفيـحٍ منضـّد
تهيل عليه الترب أيدٍ وأعيـنٌ	عليه ، وقـد غارت بذلك أسعـد
لقد غيبوا حِلماً وعلماً ورحمـةً	عشية علّوة الثـرى لا يوسد
وراحوا بحزنٍ ليس فيه نبيهـم	وقد وهنت منهم ظـهـورٌ وأعضد
تقطّع فيه منزلُ الوحي عنهـم	وقد كان ذا نورٍ يغـور وينـجد
يدلّ على الرحمن من يقتدي بـه	وينقذُ من هول الخزايـا ويرشـد
إمامٌ لهم يهديهم الحق جاهـداً	معلم صدقٍ إن يطيعوه يسعـدوا

ترجمة الأديب :

هو حسان بن ثابت بن المنذر، ولد في يثرب، وهو شاعر الرسول صلى الله عليه وسلم، كان مقرباً إلى الرسول صلى الله عليه وسلم، لذا كان لوفاة الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ وقعاً عظيماً في نفسه، فنظم هذه القصيدة، والتي تعرف بـ (المرثاة الكبرى) راثيا الرسول صلى الله عليه وسلم .

عنوان النص :

يشير عنوان " المرثاة الكبرى " إلى أن هذا النص يدور حول رثاء شخص ما، وتشير لفظة " الكبرى " إلى أن هذا النص يتصف بعظمة معينة ؛ إما لكثرة عدد أبياته، أو لعظمة من ترثيه ...

معاني المفردات :

طيبة : المدينة المنورة، رسم : طلل، معهد : المكان الذي فيه عهد وهوى، تعفو : تزول، الرسوم الأطلال والآثار، تهمد : تهلك، ربع : قوم، آيها : دليلها، ملحد : اسم فاعل من ألحد بمعنى دفن، مثلاها : نظراؤها، آلاء : نعم، مفجعة : محزونة، شفها : أصابها، ثوى :أقام، الرشيد : الرسول صلى ا عليه وسلم، لحد : قبر، يغور : يذهب .

الأفكار العامة :

- وصف أطلال الرسول صلى ا عليه وسلم. (الأبيات ١ ـ ٤)
- البكاء على الرسول صلى ا عليه وسلم. (٥)
- بيان حال العيون (الناس) من البكاء على الرسول صلى ا عليه وسلم . (٦ ـ ٨)
- ذكر بركة قبر الرسول صلى ا عليه وسلم . (٩ ، ١٠)
- وصف دفن الرسول صلى ا عليه وسلم. (١١)
- ذكر بعض سمات الرسول صلى ا عليه وسلم . (١٢)
- وصف حال المسلمين بعد وفاة الرسول صلى ا عليه وسلم. (١٣ ، ١٤)
- ذكر أفضال الرسول صلى ا عليه وسلم ومناقبه .١٥ ، ١٦)

العواطف المستنتجة :

الحزن بسبب وفاة الرسول صلى ا عليه وسلم .

القيم المتضمنة :

- تعظيم الرسول صلى ا عليه وسلم. (١ ـ ١١)
- حب المسلم للرسول صلى ا عليه وسلم . (١ ـ ١١)
- الاتصاف بالحلم والعلم والرحمة . (١٢)

- الدعوة إلى ا ، وإرشاد الناس إلى دينه . (١٥)
- الصدق والطاعة طريقا السعادة . (١٦)

الصور الفنية :

- شبه الشاعر آثار الرسول صلى ا عليه وسلم بالشيء المنير، الذي ينير القلوب لاستذكار الرسول . (١)
- شبه الشاعر الرسول صلى ا عليه وسلم بمن ينقذ الناس من الأخطـار والخزايا، التي لولا وجوده لوقعوا فيها وأدركتهم . (١٥)

مواقف واتجاهات :

يرثي الشاعر الرسولَ صلى ا عليه وسلم، من منطلقين؛ الأول ذاتي، ويتمثل فـي حبـه للرسول وكونه كان مقرباً منه، والآخر عقائدي، بلسان كل مسلم من أمة محمد صلى ا عليه وسلم قد تأثر بموت محمد صلى ا عليه وسلم أو سيتأثر به مستقبلاً .

أغراض النص :

غرض الشاعر هو رثاء الرسول صلى ا عليه وسلم.

أنموذج من التحليل الجمالي في النص :

بطيبة رسـ ـ ـ ـ ـم للرسـول ومعهـد منير وقـ ـ ـد تعفو الرسوم وتهمد

قدم الخبر على المبتدأ، لأن المبتدأ نكرة، وقد نكره لأنه أقل درجة في الأهمية من خبره، فالرسم الأثر الباقي سواء أكان في البيئة الجغرافية أم في النفس، وقد قدم طيبة وهي المدينة المنورة على سبيل تقديم العام على الخاص، لارتباطها المباشر بالنبي صلى ا عليه وسلم، فإذا ما ذكرت المدينة المنورة ذكر الرسول صلى ا عليه وسلم . والباء للظرفية المكانية وهي تفيد تخصيص المكان، ثم عطف المعهد وهو مكان العشق والتعاهد والمحبة على الرسم، مقدماً الأثر النفسي والوجداني الذي محله القلب على الموضع المكاني، الذي تدركه الأبصار وقد لا تتأثر به القلوب مثل تأثر الشاعر به، فالشعر رسالة إنسانية يخاطب بها الشاعر القلب قبل العقل، لذلك تجده يذكر كل محسوس ملموس بغية التأثير في نفس المتلقي وجذبه نحو ما

يرنو الشاعر إليه، وإيراد اسم المكان أبلغ في ثبوت الحدث من إيراد المصدر أو الفعل، فهذا يدل على مضي هذا التعاهد زمناً طويلاً .

وقد ختم الشاعر صدر البيت بحرف الدال وهو حرف مقلقل ذو أثر جلي في السمع، ثم وصف ذلك المعهد بالإنارة، والإنارة نوعان : لفظية يراد بها الإضاءة المنبعثة من القناديل والنيران المشتعلة، ومعنوية ـ وهي المقصودة ـ ويراد بها الإسلام والذكر الحسن ومنبع الخير والفضيلة، أما قد فهي للتشكيك في حال زوال الآثار، وقد ذكر احتمالية زوال الآثار الأخرى، لإثبات ثبات آثار الرسول صلى ا عليه وسلم .

ثم وافق الشاعر بين حرف الصدر والعجز "القافية" وهذا زيادة في الجرس الموسيقي، وقد جاء شكل البيت اقتفاء بعادة العرب في مطالع أشعارها، حيث المقدمة الطللية، لكنه خالفهم بالمضمون الكامن في توجيه الوقوف على أثر من هو أعظم وأجل من ذكر المحبوبة، وهو النبي صلى ا عليه وسلم .

وقد لجأ الشاعر إلى الطويل من بحور الشعر، من أجل التفصيل في الوصف، والإسهاب في رسم المشاعر والأحاسيس، حيث المقام مقام إطالة، ولا يتسنى ذلك إلا بالنفس الطويل لدى الشاعر .

الدرس الثالث : المتنبي . (الواحدي، ١٩٩١،ص٣٤)

أبو الطيب أحمد بن الحسين الجعفي الكوفي، المعروف بالمتنبي، ولد محلة كندة في الكوفة، التقى المتنبي بسيف الدولة الحمداني سنة ٣٣٧هـ، ومدحه .

وعندما وقعت الحرب بين المسلمين، بقيادة سيف الدولة الحمداني والروم، وكان المسلمون قد انتصروا في بداية المعركة، ولكن الروم كمنوا لهم في عودتهم فهزموهم، وهذه واحدة من المعارك القليلة التي هزم فيها المسلمون بقيادته، فنظم المتنبي قصيدته واصفاً فيها ما حل بالمسلمين في هذه المعركة .

يقول فيها :

غيري بأكثر هـذا الناس ينـــــــخدع ... إن قاتلوا جبنوا أو حدثوا شجعـوا
أهـــــل الحفيظـة إلا أن تجاربهـم ... وفي التجارب بعد الغي ما يـزع
وما الحياة ونفسـي بعدما علـمـــت ... أن الحياة كما لا تشتهي طبـــع
ليس الجمال لوجـهٍ صح مــــارنـه ... أنف العزيز بقطع العز يجتـدع
أأطرح المجـد عـن كتفي وأطلبـه ... وأترك الغيث في غمدي وأنتجـع
والمشرفيـة لا زالـت مشرفـــــــةً ... دواء كل كريم أو هي الوجـــع
وفارس الخيل مـن خفّت فوقرهـــا ... فـي الدرب والدم في أعطافها دفـع
فأوحدته ومـــــا فـي قلبه قـلـقٌ ... وأغضبته وما في لفظه قـــذع
بالجيش تمتنع السـادات كلـــهـم ... والجيشُ بابن أبي الهيجاء يمتنـع
ذم الدمستق عينيـه وقـد طلعـــت ... سود الغمام فظنوا أنها قــــزع
فيها الكماة التي مفطومها رجـــلٌ ... على الجياد التي حوليها جــذع
وما نجا من شفار البيض منفلـــت ... نجا ومنهن فـي أحشائه فــزع
يباشر الأمن دهراً وهـو مختبـــلٌ ... ويشرب الخمر حولاً وهـو ممتقـع
قل للدمستق إن المسلمين لكـــم ... خانوا الأمير فجازاهم بما صـنـعوا
وجدتموهم نياما فـــي دمائكـــم ... كأن قتلاكم إياهم فجعــــوا
لا تحسبوا من أسرتم كان ذا رمـــقٍ ... فليس يأكل إلا الميتة الضبـــع
هلا على عقب الوادي وقد طلـــعت ... أسد تمر فرادى ليس تجتمـــع
فكل غزوٍ إليكم بعد ذا فلـــــه ... وكل غازٍ لسيف الدولة التبـــع
الدهـــر معتذرٌ والسيفُ منتظـــرٌ ... وأرضهم لك مصطافٌ ومرتبـع
فقد يظن شجاعاً من به خـــــرقٌ ... وقد يظن جباناً من به زمـــع
إن السلاح جميع الناس تحملـــه ... وليس كل ذوات المخلبِ السبـع

ترجمة الأديب حسب ورودها في الكتاب .

وقد ورد ذكرها .

عنوان النص :

لم يرد عنوان للنص في الكتاب المدرسي .

معاني المفردات .

أهل الحفيظة : أهل الحمية، الغي : الباطل، يزع : يكف ويردع، طبع : عيب، الغمد : بيـت السيف، أنتجع : أستريح، المشرفية : السيوف، قزع : فحش، ابن أبي الهيجاء : سيف الدولـة، الدمستق : صاحب جيش الروم، قزع : قطع من السحاب، الكمـاة : الشـجعان، مفطومهـا : الطفل الذي فطم عن الرضاعة، جذع : الذي أتت عليه سنتان، مختبلٌ : الذاهل المضـطرب، ممتقع : متغير اللون إلى الصفرة .

الأفكار العامة :

- بيان سبب هزيمة المسلمين، وهو الحرص على الحياة . (١ ـ ٢)
- تقبيح حب الحياة . (٣، ٤)
- الحث على العودة إلى الحرب . (٥، ٦)
- مدح سيف الدولة بسمة الفارس الشجاع المقاتل في سبيل ا . (٧ ـ ٩)
- التعريض بقائد الروم بأسلوب تهكمي . (١٠ ـ ١٣)
- الحديث عن الهزيمة العارضة، والتعريض بمسببيها . (١٤، ١٥)
- تهديد الروم . (٦ ـ ١٩)
- الأمور لا تتحقق إلا بالتجارب . (١٩ ـ ٢١)

العواطف المستنتجة .

- النقمة على من كان سبباً في هزيمة المسلمين . (١ ـ ٢) و(١٥)
- كره الحياة وملذاتها التي تصرف عما يعلو بالأنفس . (٣، ٤)
- الإعجاب والفخر بسيف الدولة الحمداني . (٧ ـ ٩)
- الحقد على قائد جيش الروم . (١٠ ـ ١٣)

القيم المتضمنة :

- نكران الهزيمة في الحرب . (١ ـ ٢)
- تقبيح حب الحياة . (٣، ٤)
- الدعوة إلى الخوض في الحرب . (٥ ،٦)

- الإعجاب بالفارس الشجاع . (٧ ـ ٩)
- السخرية بالعدو . (١٠ ـ ١٣)
- تخويف العدو . (٦ ـ ١٩)

الصور الفنية :

- شبه المجد بشيء يلبسه، فلا يستطيع نزعه . (٥)
- شبه السيف بالغيث لأهميته . (٥)
- صور الشاعر الدم الذي على الخيل من القتل ، وكأنه مصبوب عليها صباً ؛ وذلك للدلالة على كثرته؛ لكثرة القتل .(٧)
- شبه الجيش بحصن يحتمي به المحاربون، وشبه سيف الدولة بحصن أقوى يحتمي به ذلك الجيش . (٩)
- شبه الشاعر الجيش بالغيوم الثقال ذات اللون الأسود . (١٠)
- صور الأبطال بالأسود، التي تخرج فرادى لعزيمتها وشجاعتها . (١٧)
- شبه الدهر بشخص يعتذر إلى سيف الدولة؛ لما حدث له من هزيمة، ويصور السيف بمن يعد سيف الدولة بأن يحقق له النصر ولن يخيبه مرة أخرى .(١٩)

مواقف واتجاهات :

يتبين لدى القارئ أن الشاعر كان ذا موقف قومي، وذلك لحديثه عن قضية لا تقتصر عليه وحده بل على جميع الأمة .

أغراض النص :

تتراوح أغراض الشاعر بين ذم من كان سبباً في الهزيمة، ومواساة لسيف الدولة، وهجـاء للروم .

أنموذج من التحليل الجمالي في النص :

غيري بأكثر هـذا الناس ينخدع إن قاتلوا جبنوا أو حدثوا شجعـ ـوا

على عادة المتنبي يلمس الدارس الحكمة في شعره، فعندما قال " غيري" أراد بها أن كثيراً من الناس من هو قليل التجربة ضعيف العقل، وهذا بلا شك لا تجده عند الشاعر، الذي ابتدأ قصيدته بنفي كل ما يطعن في حكمته أو في خبرته في الحياة، وكأن الشاعر أراد القول : " خذوا عني الحكمة والمعرفة بالحياة "، لأنه على علم أن المتلقي سيبدي الاستفهام والتعجب حول طرحه المفصل في مسألة سبب هزيمة المسلمين، وإيراد ياء المتكلم " غيري" تفيد الأنا المباشرة، والتي تحتمل الفخر من جهة والتأثير في نفس المتلقي من جهة أخرى .

وقوله "هذا الناس " إذ يجوز مخاطبة الجمع الذي لا مفرد له مخاطبة المفرد، كاسم الإشارة الذي وجهه للناس، وقد خاطب الناس باسم الإشارة البعيد، لأنه أراد لهم الانتقاص، وقد سبق توكيد هذه المسألة، من خلال توظيفه اسم الإشارة المفرد للجمع، وقد يعود السبب الرئيس في ذلك إلى أنهم السبب في هزيمة جيوش المسلمين .

ثم بين سبب الانخداع في كثير من الناس، ألا وهو أنهم أذا تحدثوا عن الحرب بالغوا في وصف شجاعتهم وقوتهم، أما إذا حاربوا فعلاً كانوا من الجبناء والفارين من الحرب .

الدرس الرابع : الوصايا . (ابن عبد ربه، ١٩٩١،٣٤)

أوصت أمامة بنت الحارث ابنتها أم أياس ، لما هيئت إلى زوجها الحارث بن عمرو ملـك كندة ، قالت :

" أيُ بنية، إنكِ فارقتِ الجو الذي منه خرجتِ، وخلّفتِ العش الذي فيه درجت، إلى رجلٍ لم تعرفيه، وقرينٍ لم تألفيه، فاحملي عني عشر خصال تكن لك ذخراً : اصحبيه بالقناعة، وعاشريه بحسن السمع والطاعة، وتعهدي موقع عينه، فلا تقع عينه منك على قبيح، ثم اعرفي وقت طعامه ، واهدئي عند منامه ، فإن حرارة الجوع ملهتة ، وتنغيص النوم مبغضة ، ثم اتقي مع ذلك الفرح أمامه إن كان ترحاً، والاكتئاب عنده إن كان فرحاً، فإن الخصلة الأولى من التقصير، والثانية من التكدير، وكوني أشد الناس له إعظاماً، يكن أشدهم لك إكراماً،

واعلمي أنك لا تصلين إلى ما تحبين حتى تؤثري رضاه على رضاك وهواه على هواك، فيما أحببت أو كرهتِ " .

ترجمة الأديب حسب ورودها في الكتاب .

لم ترد ترجمة للموصية .

عنوان النص :

تدل كلمة " الوصايا" على أن هذا النص يقدم وصايا معينة، مما يشير إلى الأهمية التي يمكن أن يكتسبها المطلع عليه، فيزيده شوقاً لقراءة النص .

معاني المفردات :

بنية : تصغير ابنة، الجو : البيئة التي عاشت فيها، العش : المنزل، قرين : رفيق، خصال : سمات حسنة، القناعة : الرضى بالقليل، عاشر : عاش مع، تعهد : انتبه، ملهتة : متعبة، تنغيص : إزعاج، منغصة : مبغضة، التكدر : التوتر، تؤثري : تغلبي جانباً على آخر .

الأفكار العامة :

- بيان أسباب إنشاء الوصية؛ وهي فراق الابنة بيت أهلها إلى بيت آخر مما يسبب الخوف عليها في الوقوع ما لا تحمد عقباه .... فالوصية ذخر لها .
- بيان الوصايا وهي من أساليب تعامل الزوجة مع زوجها؛ القناعة، حسن الطاعة، التزين له ..

العواطف المستنتجة :

- عاطفة الأمومة التي تملأ قلب الموصية .
- الشعور بالخوف على الابنة من فراقها أهلها .

القيم المتضمنة .

- الوصية أمر مطلوب ولازم .
- الالتزام بالوصية .
- القناعة .

- حسن طاعة الزوجة لزوجها .
- تزين المرأة لزوجها .
- عدم الفرح أمام المحزون، وعدم الحزن أمام الفرح .
- رضا الزوج فوق رضى الزوجة .

الصور الفنية :

- شبهت الموصية المنزلَ الذي خرجت منه ابنتها بالعش الذي تخرج منه فراخ الطير .
- شبهت الجوع بشيء له حرارة تؤذي صاحبه .

مواقف واتجاهات :

يتبين للقارئ أن هذه الوصية قد جاءت شخصية بالدرجة الأولى؛ وذلك لأنها جاءت مـن أمٍ لابنتها .

أغراض النص :

يكمن غرض النص في أنه يقدم وصايا ، هدفها تقديم النصح .

أنموذج من التحليل الجمالي في النص :

" أي ُبنية، إنك فارقتِ الجو الذي منه خرجتِ "

استخدمت الموصية أداة النداء " أي " لنداء القريب، وهنا للدلالة على قرب الموصى إليها من الموصية، وقد بدأت بأسلوب النداء خاصة، لأنه يفيد استدعاء ذهن المنادى، فالخطب جلل، وبحاجة إلى إمعان نظر وانتباه .

وقد تم تصغير " بنية " للتحبب والتقريب لا للتحقير، ثم بدأت بإن وهي حرف نصب وتوكيد، يفيد توكيد ما سيقال، وقد جاء الخبر طلبياً، لأن المخاطب متردد بين إنكار الخبر أو تصديقه، فالابنة لم تجرب بعد فراق البيت، لذلك ستكون متردده في قول والدتها .

وقد ذكرت " الجو " ولم تذكر " البيت "، وذلك للدلالة على تقلب المكان والحال والسمات الاجتماعية والاقتصادية، وهناك جرس موسيقي بين " فارقتِ " و " خرجتِ "، وهذا فيه من السجع الذي يجذب المخاطب من جهة والمتلقي من جهة أخرى .

الدرس الخامس : الرسائل الإخوانية : (الألباني، ١٩٩٢،ص١٢٢)

كتب رسول ا صلى ا عليه وسلم إلى معاذ بن جبل رضي ا عنه يعزيه في ابن له مات ، يقول : " من محمدٍ رسول ا صلى ا عليه وسلم ، إلى معاذ بن جبل سلام عليك، فإني أحمد إليك ا الذي لا إله إلا هو ، أما بعد : فعظم ا لك الأجر، وألهمك الصبر، ورزقنا وإياك الشكر . ثم إن أنفسنا وأهلينا ومالينا ، من مواهب ا السنية، وعوارفه المستودعة، نمتع إلى أجل محدود، وتقبض لوقت معلوم . ثم افترض علينا الشكر إذا أعطى، والصبر إذا ابتلى ... "

ترجمة الأديب حسب ورودها في الكتاب .

لم ترد ترجمة للرسول الكريم صلى ا عليه وسلم في الكتاب.

عنوان النص :

يستمد من خلال عنوان النص "الرسائل الإخوانية " أن الرسالة التي بين أيـدينا هـي رسـالة موجهة من أخ إلى أخيه سواء في النسب أم في الصحبة .

معاني المفردات :

ظم : جمع، ألهم : دل على الهدى، السنية : المنظمة وفق نظام معين، ابتلى : أصاب بمصيبة .

الأفكار العامة .

- تعزية الرسول صلى ا عليه وسلم لمعاذ بن جبل بسبب وفاة ابن له .
- دعوة الرسول صلى ا عليه وسلم معاذ إلى الصبر وحمد ا على كل شيء .
- بيان أن كل شيء ملك والمالك حر في ملكه .

العواطف المستنتجة :

حزن الرسول صلى ا عليه وسلم على ما أصاب معاذ بن جبل .

القيم المتضمنة :

- تقديم التعزية والمواساة لمن أصاب أحد أعزائه الوفاة .
- حمد ا على كل حال .
- الصبر والثبات على الضراء .
- الشكر على النعم .
- كل شيء زائل فلا نخشى ضياع شيء إلا تقوى ا .
- التوجه بالدعاء إلى ا في جميع الأحوال .

الصور الفنية :

شبه الرسول صلى ا عليه وسلم الأجر بشيء يجمع ويبحث عنه، وقد شبه هبات ا بأشياء مستودعة ترد إلى صاحبها بعد حين .

مواقف واتجاهات :

جاء اتجاه الرسول صلى ا عليه وسلم دينياً، ذلك أن الدين الحنيف يوصي بمواساة الآخرين ، وهو من جانبٍ آخر شخصي؛ وذلك لأنه من رجل إلى صاحبه .

أغراض النص :

غرض الكاتب هو التعزية .

أنموذج من التحليل الجمالي في النص :

" من محمدٍ رسول ا صلى ا عليه وسلم، إلى معاذ بن جبل سلام عليك "

حرف جر أفاد ابتداء الغاية المكانية، وهي تفيد معنيين : الأول يظهر في تخصيص مرسل الرسالة، والثاني الإيجاز . فالتقدير " هذه الرسالة من "، ثم قال " محمد "، ولم يكتفِ برسول، وتسمية الشخص باسمه ورفع الألقاب أو الأوصاف من قبيل تقريب العلاقات الشخصية، وجذب الطرف الآخر، والدلالة البينة على عمق الصلة بين الطرفين، وكأن النبي

صلى ا عليه وسلم أراد أن يقول : " من محمد أخيك وصديقك، من محمد الذي تعرفه وعايشته " .

ثم جاء البدل " رسول " لبيان أن هذه الرسالة ليست من شخص عادي، بل من نبي يأمر فيطاع، وهو أحكم الناس وأعرفهم بمصائب الدنيا، لذلك جدير بمعاذ أن يستمع بتفكر وإمعان، وأن يمتثل أمر النبي صلى ا عليه وسلم، لأنه صاحب أمر وحكمة .

وجاءت الجملة الفعلية " صلى ا عليه وسلم " لبيان أن الدعاء للنبي صلى ا عليه وسلم واجب شرعي في جميع الظروف والأحوال، ثم ذكر اسم المرسل إليه، على الرغم أن المرسل إليه يستطيع القراءة، وهذه للدلالة على تذكير المرسل إليه بأنه معاذ بن جبـل، أي الصـحابي المعروف بالأخلاق الإسلامية الحميدة المتمثلة بالإيمان والصبر، وهي من وجه آخـر للدلالـة على قوة ارتباط العلاقة بين الطرفين .

وقد ذكر "سلام عليك" بادئا بتحية الإسلام، امتثالا للشرع الحكيم، وتعليما للأمة بأن الأمـر مهما بلغ من ذروة أو تغير من حال لا بد له أن يزدان بتحية الإسلام، ولم يقل السلام علـيكم، لأنه أراد التخصيص الشخصي، والمراد منه مواساة معاذ وملاطفته .

الدرس السادس : بديع الزمان الهمذاني . (الهلالي، ١٩٩٥، ٢٥)

هو أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحيى، ويلقب بلقب (بديع الزمان) وينسب إلى همـذان، في بلاد فارس (إيران) فقد ولد فيها ٣٥٨ هـ، وشرع بكتابة مقاماته ٣٨٢هـ ، درس العلوم الشرعية واللغوية، وحسنت أحواله وملك أملاكاً كثيرة، توفي وهو في الأربعين من عمره سنة ٣٨٩هـ، وله شعر، ورسائل إلى جانب مقاماته .

المقامة البصرية :

حدثني عيسى بن هشام قال :

دخلتُ البصرةَ وأنا من سني في فتاء، ومن الزي في حبرٍ ووشاء، ومن الغنى في بقر وشاء، فأتيتُ المربد في رفقة تأخذهم العيون، ومشينا غير بعيد إلى بعض تلك المتنزهات، في تلك المتوجهات، وملكتنا أرض فحللناها . وعمدنا لقداح اللهو فأجلناها، مطرحين للحشمة إذ لم

يكن فينا إلا منا، فما كان بأسرع من ارتداد الطرف حتى عن لنا سوادٌ تخفضه وهاد، وترفعه نجاد، وعلمنا أنه يهم بنا، فأتلعنا له، حتى أداه إلينا سيره شزراً، ويوسعني حزراً، وما ينبئكم عني، أصدق مني، أنا رجلٌ من أهل الإسكندرية من الثغور الأموية، قد وطأ لي الفضل كنفه، ورحب بي عيش ونماني بيت، ثم جعجع بي الدهر عن ثمه وضرمه، وأتاني زغاليل حمر الحواصل :

كأنهم حيات أرض محلة فلو يعضون لذكى سمعهـم
إذا نزلنا أرسلوني كاسباً وإن رحلنا ركبوني كلهــم

ونشزت علينا البيض، وشمست منا الصفر، وأكلتنا السود، وحطمتنا الحمر، وانتابنا أبو مالك، فما يلقانا أبو جابر إلا عن عفرٍ، وهذه البصرة ماؤها هضوم وفقيرها مهضوم، والمرء من ضرسه في شغلٍ، ومن نفسه في كل، فكيف بمن :

يطوف ما يطوف ثم يأوي إلـى زغبٍ محددةِ العيون
كساهن البلى شعثاً فتمسي جياع الناب ضامرة البطون

ولقد اخترتكم يا سادة، ودلتني عليكم السعادة، وقلتُ قسماً، إن فيهم لدسماً، فهل مـن فتـى يعشيهن، أو يغشّيهن ؟ وهل من حرٍ يغديهن، أو يرديهن ؟
قال عيسى بن هشام : فو ا ما استأذن على حجاب سمعي كلامٌ رائعٌ أبرع، وأرفع وأبدع . مما سمعت منه، لا جرم أنا استحللنا الأوساط، ونفضنا الأكمام، ونحينا الجيوب، وناولته أنا مطرفي وأخذت الجماعة أخذي، وقلنا له : الحق بأطفالك، فأعرض عنا بعد شكر وفاه، ونشر ملأ به فاه .

ترجمة الأديب حسب ورودها في الكتاب .

وقد وردت في بداية الدرس .

عنوان النص :

يشير عنوان النص " المقامة البصرية " إلى أن موضوع النص ينسب إلى البصرة، سـواء بقائله أم بأحداثه أم بمقصده .

معاني المفردات :

فتاء السن : شبابه، الوشاء : نوع من اللباس المطرز، الشاء : الشياه، المربـد : مكـان فـي البصرة، المنتزه : الحديقة ، ملكتنا : جذبتنا إليها، عمدنا : قصدنا، قـداح : أكـواب الخمـر، أجلناها :حركناها بقوة، الوهاد : المطمئن من الأرض، النجاد : المرتفع منها، أتلعنا : رفعنـا أعناقنا ننظر إليها، يلحظني شزراً : ينظر إلي بطرف عينيه، الحزر : الحدس والتخمين، وطأ لي كنفه : جعل جانبه لي وطاء، جعجع بي الدهر : أهانني وأذلني، وثمه ورمـه : أي قليلـه وكثيره، أتلاني : أتبعني، زغب : الأطفال، محددة العيون : كثيرة الشخوص والنظر، البلى : بلى الثوب رث وقدم، رغب الكرام إلى اللئام : طلبوا منهم ووجهوا إليهم بحاجاتهم، أشـراط : علامات، يعشيهن : يطعمهن العشاء، يغشيهن : يكسوهن، يغديهن : يطعمهن الغداء، يرديهن : يلبسهن الرداء، لا جرم : حقاً، استحللنا الأوساط : حللنا ما عليها من المنـاطق، المطـرف : رداء خز ذو أعلام .

الأفكار العامة .

- سرد قصة وقعت مع بطل المقامة .
- تعرض البطل ورفاقه لشحاذ يطلبهم النقود .
- بيان حال الشحاذين وأساليب شحاذتهم .

العواطف المستنتجة .

- التعاطف مع الشحاذين .
- النقمة على البخلاء .

القيم المتضمنة لدى بطل المقامة :

- رد السلام .
- عدم نهر السائل ، وإكرامه .

الصور الفنية :

- شبه الكاتب الأطفال بالحيات في الأرض القاحلة؛ لشدة جوعهم .
- شبه الكاتب الأطفال بالزغاليل؛ فراخ الطير الصغيرة .

مواقف واتجاهات :

اتجاه الكاتب ـ هنا ـ يتمثل في أنه اتجاه اجتماعي وإنساني، وذلك لأنه يهدف إلى وصف حال طبقة من المجتمع، ومحاولة علاج مشاكلها .

غرض النص :

يتمثل غرض الكاتب هنا بالوصف .

أنموذج من التحليل الجمالي في النص :

" حدثني عيسى بن هشام قال :

دخلتُ البصرةَ وأنا من سني في فتاء، ومن الزي في حبرٍ ووشاء " .

ابتدأ الكاتب بإيراد راوٍ للمقامة، وهذا الأسلوب له مقصودان : الأول هو إضفاء عنصر الواقعية على مقامته، حيث إن المقامة في أصلها غالبا ما تنطلق من قصة خيالية ، وبلا شك فإن ذكر الراوي يفي عليها جوا من الحقيقة، والثاني يظهر في إضفاء التشويق للمتلقي ، ثم ذكر البصرة، وهذا من قبيل ربط المتلقي بالواقع بعيدا عن الرمزية .

ولجأ الكاتب إلى الوصف الدقيق، وهذا من قبيل تقريب صورة الأحداث إلى ذهن المتلقي، كما عمد إلى الإكثار من السجع المختلف والذي يجذب الانتباه ويلبس النص ثوباً يميزه عن غيره من النصوص، وقد اشتهر فن المقامة بهذا الأسلوب، وذلك لأن المقامة غلب عليها التعقيد اللفظي، وهذا أسلوب منفر للطبع، لذلك عوضه الكاتب بالسجع .

ثانياً : الأهداف العامة التي يسعى الاختبار إلى قياسها لدى الطالب :

- التعرف على مؤلف النص .
- بيان الدوافع التي أدت إلى تأليف النص .

- تفسير المفردات والتراكيب الموجودة في النص .
- استنتاج الأفكار العامة التي يتضمنها النص .
- بيان العاطفة أو الأحاسيس المسيطرة على الأديب .
- استخلاص القيم التي يدعو إليها النص .
- توضيح الصور الفنية الواردة في النص .
- توظيف النص واقعياً، بما فيه من خبرات تسـهم فـي التطـوير وحـل المشكلات .
- الحكم على النص .

<u>الأهداف الخاصة التي يسعى الاختبار إلى قياسها عند الطالب :</u>

أولاً : أهداف الاختبار ذات العلاقة بمعلقة طرفة بن العبد :

- أن يبين الطالب سبب نظم معلقة طرفة بن العبد . (تحليلي)
- أن يبين الطالب الدلالة الجمالية للصورة الفنية في البيت الأول . (تحليلي)
- أن يستنتج الطالب الفكرة التي تتضمنها الأبيات (٣ ـ ٦) . (تحليلي) .
- أن يبين الطالب سبب إنفاق الشاعر لماله من خلال النص . (تحليلي)
- أن يقيم الطالب عادة شرب الخمر عند الشاعر . (تقويمي)
- أن يقدم الطالب حلاً لمشكلة الشاعر، التي تتمثل في عزل قومه له . (تطبيقي)
- أن يوظف الطالب الحكمة التي أشار إليها الشاعر في البيت العاشر . (تطبيقي)

ثانياً : أهداف الاختبار ذات العلاقة بنص حسان بن ثابت :

- أن يبين الطالب دلالة قول الشاعر في البيت الثامن " أطالت وقوفاً " . (تحليلي)
- أن يبين الطالب نوع الدلالة التي تشير إليها الصورة الفنية في البيت الأول . (تحليلي)
- أن يربط الطالب كلمة " الرسم " ومدلولها بالمعنى العام للنص . (تحليلي)
- أن يتوصل الطالب إلى غرض الكاتب الرئيس، من خلال النص . (تحليلي)
- أن يبين الطالب الدلالة الجمالية، التي رسمها الشاعر من خلال الأطلال في البيت الأول . (تحليلي)

- أن يوظف الطالب دلالة قول الشاعر " يدل على الرحمن من يقتدي بـه " فـي موقـف المسلمين تجاه السنة النبوية . (تطبيقي)

ثالثاً : أهداف الاختبار ذات العلاقة بنص المتنبي :

- أن يبين الطالب ماذا يقصد الشاعر بالبيت الأول . (تحليلي)
- أن يبين الطالب الفكرة في الأبيات (١٤ ـ ١٦) (تحليلي)
- أن يوضح الطالب الصورة الفنية الواردة في البيت الخامس (تطبيقي)
- أن يوضح الطالب السمة الجمالية، التي يتسم بها الشاعر من خلال البيت السـادس عشر (تحليلي) .
- أن يبين الطالب العاطفة التي تضمنها البيت الخامس عشر (تحليلي)
- أن يبين الطالب موقف الشاعر من خلال كلمة " خانوا " نحو المسلمين . (تقويمي)

رابعاً : أهداف الاختبار ذات العلاقة بوصية أمامة بنت الحارث :

- أن يذكر الطالب سبب الوصية . (تحليلي)
- أن يبين الطالب الدلالة التي تشير إليها كلمة " بنية" . (تحليلي)
- أن يبين الطالب العاطفة التي تضمنها النص . (تحليلي) .
- أن يبين الطالب السمة التي تتسم بها الموصية؛ من خلال كلمات ؛ فاحملي عنـي، ثـم اعرفي . (تقويمي)
- أن يوظف الطالب وصية " اتقي مع ذلك الفرح أمامه إن كان ترحاً " . (تطبيقي).
- أن يضيف الطالب وصية أخرى ملائمة للوصايا السابقة . (تطبيقي)

خامساً : أهداف الاختبار ذات العلاقة برسالة النبي صلى ا عليه وسلم :

- أن يبين الطالب طرفي الرسالة (المرسل ، المرسل إليه) . (تحليلي) .
- أن يبين الطالب المدلول الذي تشير إليه كلمة " ظم " في قوله " فظم ا لك الأجـر " . (تحليلي)
- أن يستنتج الطالب سمات أسلوب التعزية من خلال النص . (تطبيقي) .
- أن يبين السمة التي يتسم بها المرسل من خلال مدلول كلمة " سلام عليك " (تقويمي)

- أن يبين مقومات جمال الرسالة . (تقويمي)
- أن يوظف القيمة التي تشير إليها عبارة " نمتع إلى أجل محدود " (تطبيقي)
- أن يستخدم الطالب أسلوب التعزية في المواقف التي تتطلب ذلك . (تطبيقي)

سادساً : أهداف الاختبار ذات العلاقة بالمقامة البصرية لبديع الزمان الهمذاني :

- أن يقيم الطالب دور بطل المقامة . (تقويمي)
- أن يبين خصائص المقامة . (تحليلي)
- أن يبين الطالب إذا كانت قصة المقامة حقيقة أم خيال . (تقويمي)
- أن يحكم الطالب على نص من المقامة . (تقويمي)
- أن يوظف الطالب موقف بطل المقامة مع الشحاذ واقعياً . (تطبيقي)
- أن يقدم الطالب حلاً للمشكلة التي تقدمها المقامة . (تقويمي)

تعليمات الاختبار :

- قبل البدء بالإجابة قم بإملاء البيانات المطلوبة في بداية الاختبار .
- أجب عن جميع أسئلة الاختبار، والتي عددها ست أسئلة بفروعها جميعها .
- عدد فروع الأسئلة (٥٠) فرعاً لكل فرع علامتان .
- بعد الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة لا بد من تعبئة الإجابات في صندوق الإجابات ، الواقع في نهاية الأسئلة؛ وذلك لأنه المعتمد في التصحيح .
- قم بكتابة اسمك ورقمك في بداية الورقة الأولى وفي بداية ورقتي صندوق الإجابة في الأماكن المخصصة المخصص .
- إن محاولتك للغش تعني أن علامتك في هذا الاختبار ستكون صفراً .

الملحق (٢)

قائمة المحكمين :

اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
أ.د أميـ ـ ـن الكخن	مناهج اللغة العربية	كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية
أ . د.عايش زيتون	البحث في المناهج	كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية
أ.د نهاد الموسـ ـ ـى	اللغة العربية وآدابها	كليـ ـ ـ ـة الآداب / الجامعة الأردنية
د. حمدي منصـ ـ ـور	اللغة العربية وآدابها	كليـ ـ ـ ـ ـة الآداب /الجامعة الأردنية
د. فيصل العمـ ـ ـري	مناهج اللغة العربية	دائرة الإشراف /وزارة التربية والتعليم
د.بسام السرطـ ـاوي	مناهج اللغة العربية	دائرة الإشراف /وزارة التربية والتعليم
د. ناصر الراجـ ـحي	اللغة العربية وآدابها	الإشراف التربوي/ تربية السـ ـ ـ ـلط
المعلم محمد فهد	اللغة العربية وآدابها	مدرسة مـ ـ ـ ـ ـاحص الشاملة للبنين
المعلمة سارة المفلـ ـح	اللغة العربية وآدابها	مدرسة مـ ـ ـ ـ ـاحص الثانوية للبنات
المعلم صالح بنات	اللغة العربية وآدابها	مدرسة مـ ـ ـ ـ ـاحص الشاملة للبنين

الملحق (٣)

الاختبار التحصيلي في مادة الأدب والنصوص

الصف الأول الثانوي الأدبي　　　المستوى الأول والثاني

تاريخ الاختبار:　　　زمن الاختبار : ٦٠ دقيقة

اسم الطالب :　　　رقم الورقة :

السؤال الأول : اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه، بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

لخَولَةَ أطْلالٌ بِبرقَةِ ثَهمـــــدِ　　　تلُوح كبَاقِي الوشْمِ فِي ظَاهِـر اليدِ
وقُوفاً بِها صحبِي علي مطِيهـم　　　يقُولُون : لا تَهلِك أسـى وتَجلـدِ
ولَستُ بِحلال التلاعِ مخَافَـــةً　　　ولكِن متَـــى يستَرفِدِ القوم أرفِدِ
إذَا القَوم قَالُوا من فَتَى خِلْتُ أننِي　　　عنِيتُ فَلَم أكْسلْ ولَم أتَبلـــــدِ
فَإن تَبغِني فِي حلْقَةِ القَومِ تَلْقِنـي　　　وإن تَلْتَمِسنِي فِي الحوانِيتِ تَصطَدِ
وما زالَ تَشْرابِي الخُمور ولَذتِـي　　　وبيعِي وإنْفَاقِي طَرِيفِي ومتْلَـدِي
إلَى أن تَحامتْنِي العشِيرةُ كُلهـا　　　وأُفْردتُ إفْراد البعِير المعبــَدِ

١ – قُدم الخبر (لخولة) على المبتدأ (أطلال) للدلالة على : (تحليلي)

أ- الأهمية البالغة لمعنى الخبر.

ب- أن المبتدأ نكرة مخصوصة.

ت- دنو منزلة المبتدأ.

ث- حسن الترتيب المنطقي .

٢- الدلالة الجماعية، التي تشير إليها الصورة الفنية (تشبيه الأطلال في البرقة بالوشم) في البيت الأول تشير إلى : (تحليلي)

أ- الأثر الدائم الذي تتركه الأطلال في الشاعر.

ب- مقاومة الأطلال للعوامل الجوية وثباتها.

ت- حب الشاعر للأطلال.

ث- ثبات الأطلال في البرقة.

٣- تزاحم ضمير (الأنا) في الأبيات (٣ - ٦) يدل على : (تحليلي)

أ- الرد على من يتهم الشاعر بالخذلان.
ب- إثبات أن الشاعر لا يستحق الهجران والعزل .
ت- فخر الشاعر بنفسه .
ث- هجاء الشاعر قومه .

٤- يفيد الاستفهام في البيت الثالث " من فتى ؟ " معنى : (تفسيري)

أ- التحقير.
ب- التعظيم.
ت- الإقرار.
ث- الإنكار.

٥- صاغ الشاعر معناه في البيت الخامس بأسلوب شرطي, وذلك يدل على : (تحليلي)

أ- المنزلة الرفيعة لدى الشاعر قبل أن يهجره قومه .
ب- دوام مكانة الشاعر في كل زمان ومكان.
ت- ضياع منزلة الشاعر بعد هجرانه قومه.
ث- إثبات حجة الشاعر في نيل حقوقه.

٦- جاء تكرار العطف في البيت السادس للدلالة على : (تحليلي)

أ- التأكيد .
ب- التفصيل .
ج- الحشو .
د- التوضيح .

٧ – يزاوج الشاعر بين لفظتي "القوم" و "الفرد" مشيرا بذلك إلى : (تحليلي)

أ- ضرورة انفصال الشاعر عن قومه.
ب- تفكك المجتمع الجاهلي .
ت- تماسك المجتمع الجاهلي .
ث- علو الفردية على حساب القومية .

٨ – الحكم الجمالي الذي يمكن إطلاقه على النص بصفة عامة : (تقويمي)

أ- عذوبة الألفاظ، ركاكة المعاني، وحدة الموضوع.

ب- جزالة الألفاظ، سلاسة المعاني، تنوع الموضوعات.

ج- عذوبة الألفاظ، ركاكة المعاني، وحدة الموضوعات.

د- جزالة الألفاظ، سلاسة المعاني، وحدة الموضوعات.

٩- الحكم الذي يؤخذ على المقدمة الطللية في النص هو أنها : (تقويمي)

أ- رديئة؛ لأنها تناقض الوحدة الموضوعية.

ب- جيدة؛ لأنها تسهم في تنوع الموضوعات.

ج- جيدة؛ لأنها ذات موضوع يجذب الأذهان.

د- رديئة؛ لأنها ذات موضوع ينفر الأذهان.

١٠ – أورد الشاعر مقابلة بين ما قدمه وبين ما ناله ، تعتبر هذه المقابلة :(تقويمي)

أ- رديئة؛ لأنها تكشف عن تناقض في المنطق والعرف .

ب- رديئة؛ لأنها تنفر منها الأذهان.

ج- جيدة؛ لأنها أكثر قدرة على جذب المتلقي.

د- جيدة؛ لأنها صادقة في وصف الحقائق.

السؤال الثاني اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه، بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

بطيبة رسم للرسول ومعهـــد   منير وقد تعفو الرسوم وتهمـد
وواضح آثار وباقي معـالـــم   وربع له فيه مصلى ومسجـــد
معارف لم تطمس على العهد آيها   أتاها البلى فالآي منها تجـــدد
عرفت بها رسم الرسول وعهـده   وقبرا بها واراه في الترب ملحد
ظللت بها أبكي الرسول فأسعدت   عيون ومثلاها من الجفن تسعـد
يذكرن آلاء الرسول ومـا أرى   لها محصيا نفسا فنفسي تبلـــد

١- استخدام الشاعر لصيغة المضارعة " يذكرن " في البيت الأخير يدل على (تحليلي)

أ- قوة تأثير وفاة الرسول ﷺ في نفس الشاعر.

ب- دوام حزن الشاعر على وفاة الرسول ﷺ.

ج- تأثير آلاء الرسول ﷺ في نفس الشاعر.

د- عدم مبالاة الشاعر بتلك الآلاء في الماضي.

٢- يدل الحرف " قد " في البيت الأول على : (تطبيقي)

أ- التشكيك في زوال آثار الرسول ﷺ.

ب- دوام آثار الرسوم في قلب الشاعر.

ت- مقارنة بين آثار الرسول ﷺ الدائمة والآثار الهامدة.

ث- زوال جميع الآثار وإن كانت للرسول ﷺ.

٣- الأثر الجمالي للفظة " رسم " في البيت الأول يدل على أن الشاعر يتسم بـ ـ ـ ـ : (تفسيري)

أ- اللامبالاة بالأمر الواقع.

ب- التأثير بشدة.

ت- قلة التأثر بالآلام.

ث- بأنه قوي يقاوم الآلام.

٤ – إن الدلالة التي تشير إليها الصورة الفنية،آثار الرسول ﷺ بالشيء المنير ، تدل على : (تحليلي)

أ- شدة إعجاب الشاعر بتلك الآثار.

ب- بريق الآثار وسطوعها.

ت- عدم تلك اهتمام الشاعر بتلك الآثار.

ث- قلة تأثير تلك الآثار في النفس.

٥- تناول الشاعر لصيغة المضارع والماضي يدل على : (تطبيقي)

أ- تباين الأحداث بين الماضي والحاضر.
ب- تفاوت الصياغة السردية لأجل التشويق.
ت- إعطاء النص صفة الديمومة والاستمرارية.
ث- أن الأحداث ماضية لكن بعضها ما زال ذا أثر في النفس.

٦- الدلالة الجمالية المتأتية من البحر الطويل في هذه القصيدة : (تحليلي)

أ- مباشرة التأثير في قصر العبارة.
ب- حسن التفصيل في طول العبارة.
ت- دقة الوصف في قوة التأثير.
ث- المزاوجة بين التفصيل والتأثير المباشر.

٧ – في البيت الخامس رد الشاعر صدر البيت على عجزه ، وهذا يعتبر: (تقويمي)

أ- توظيف حسن، لأنه أشبع الجرس الموسيقي.
ب- توظيف رديء، لما فيه من تكلف بديعي.
ت- توظيف حسن، لأنه من حسن الالتفات.
ث- توظيف رديء، لإلزام البيت ما لا يلزم.

السؤال الثالث: اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه، بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

١. أأطرح المجد عن كتفي وأطلبـــه ... وأترك الغيث في غمدي وأنتجـــــع
٢. والمشرفية لا زالت مشــــــرفة ... دواء كل كريم أو هي الوجــــــع
٣. وفارس الخيل من خفت فوقرهـــا ... في الدرب والدم في أعطافها دفـــع
٤. فأوحدته وما في قلبه قلـــــق ... وأغضبته وما في لفظة قـــــــذع
٥. بالجيش تمتنع السادات كلهـــم ... والجيش بابن أبي الهيجاء يمتنـــع
٦. ذم الدمستق عينيه وقد طلعـــت ... سود الغمام فظنوا أنها قـــــــزع
٧. فيها الكماة التي مفطومها رجـــل ... على الجياد التي حوليها جـــــــذع
٨. وما نجا من شفار البيض منفلـــت ... نجا ومنهن في أحشائه فـــــــزع

٩.يباشر الأمن دهرا وهو مختبـ ـ ـ ـل ويشرب الخمر حولا وهو ممتقـ ـ ـ ـع
١٠. قل للدمستق إن المسلمين لكـ ـ ـ م خانوا الأمير فجازاهم بما صنعـ ـ ـ ـ وا
١١.وجدتموهم نياما في دمائكـ ـ ـ ـ م كـ ـأن قتلاكم إياهم فجـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـعوا
١٢.لا تحسبوا من أسرتم كان ذا رمـ ـق فليس يأكل إلا الميتة الضبـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ع

١. يشير الاستفهام في قول الشاعر " أأطرح المجد عن كتفي وأطلبه " إلى أن الشاعر : (تحليلي)

أ- يحض على طلب المجد والراحة معا.
ب- يحض على طلب المجد وحده.
ج- يحض على الراحة ولا داعي للمشقة.
د- لا داعي لطلب المجد بعد زواله.

٢. تدل التاء في لفظة "يمتنع" في البيت الخامس على : (تفسيري)

أ- رفض الجيش لمنعة أبي الهيجاء.
ب- طلب الجيش لمنعة أبي الهجاء.
ت- المبالغة في منعة أبي الهيجاء للجيش.
ث- ضعف منعة أبي الهجاء للجيش.

٣. جاء التشبيه في البيت الأخير تمثيليا ، لأنه : (تفسيري)

أ- قارن بين صورتين؛ الأولى مشبهة والثانية مشبهة بها.
ب- أعطى المشبه صفة أقوى من صفة المشبه به.
ت- بين وجه الشبه.
ث- حذف أداة التشبيه.

٤. الصورة الفنية الواردة في البيت الأول تشير إلى تشبيه المجد برداء : (تفسيري)

أ- يلبس وينزع بسهولة.
ب- يلبس ولا ينزع مطلقا.
ج- لا يلبس بل ينزع.
د- ينزع ولبسه صعب.

٥. استخدم الشاعر كلمة "خانوا" في البيت العاشر ولم يستخدم كلمة "خذلوا " للدلالة على أن موقف الشاعر نحو المسلمين – الذين كانوا مع سيف الدولة في المعركة – موقف : (تفسيري)

أ- الباكي على حالهم.
ب- المادح لهم.
ت- الغاضب منهم.
ث- اللامبالي بما أصابهم.

٦. الكناية الواردة في البيت الحادي عشر "نياما في دمائكم" تدل على أن الشاعر : (تحليلي)

أ- ناقم على المسلمين في تلك المعركة.
ب- غاضب لما أصاب المسلمين.
ج- شامت بالأعداء.
د- غير مبال بنتيجة المعركة.

٧. التوكيد اللفظي الوارد في البيت الخامس يشير إلى : (تفسيري)

أ- إعجاب الشاعر بابن أبي الهيجاء.
ب- تهكم الشاعر بقادة العدو.
ت- سخرية الشاعر بابن أبي الهيجاء .
ث- سخرية الشاعر بجيش العدو.

٨. لإيراد الهمزتين في البيت الأول ثقل موسيقى يمكن نقده بـ ـ ـ: (تقويمي)

أ- جيد الموضع؛ لتقدمه الكلام.

ب- رديء الموضع؛ لتغاير المخرج.

ج- جيد الموضع؛ لابتدائه الوقف.

د- رديء الموضع؛ لتقدمه الكلام.

٩. يؤخذ على النص بأنه : (تقويمي)

أ- ركيك المعاني .

ب- معقد الألفاظ.

ت- كثير المبالغة.

ث- متنافر الموضوعات.

السؤال الرابع: اقرأ النص الآتي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه ، بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

" أي بنية، إنك فارقت الجو الذي منه خرجت، وخلفت العش الذي فيه درجت ، إلى رجل لـم تعرفيه، وقرين لم تألفيه، فاحملي عني عشر خصال تكن لـك ذخـرا : اصـحبيه بالقناعـة، وعاشريه بحسن السمع والطاعة، وتعهدي موقع عينه، فلا تقع عينه منك علـى قبـيح ، ثـم اعرفي وقت طعامه، واهدئي عند مناه، فإن حرارة الجوع ملهتة، وتنغيصة النوم مبغضة، ثـم اتقي الفرح أمامه إن كان ترحا، والاكتئاب عنده إن كان فرحا، فـإن الخصـلة الأولـى مـن التقصير، والثانية من التكدير، وكوني أشد الناس له إعظاما، يكن أشدهم لك إكراما، واعلمـي أنك لا تصلين إلى ما تحبين حتى تؤثري رضاه على رضاك وهواه على هواك، فيما أحببـت أو كرهت " .

١- إن الدلالة الفنية التي تشير إليها كلمة " بنية" في قول الموصية "أي بنية" تشير إلى : (تفسيري)

أ- صغر سن الموصي إليها.

ب- قرب الموصي إليها من الموصية.

ت- التقليل من قيمة الموصي إليها.

ث- ارتفاع شأن الموصية.

٢- يدل توظيف الموصية لياء المخاطبة بكثرة على : (تطبيقي)

أ- محبتها للمخاطبة.

ب- الخطاب المباشر.

ج- التنبيه المستمر.

د- التوكيد على توجه الخطاب.

٣- إن استخدام الموصية للفظة " عش " ولم تستخدم لفظة "بيت" يشير إلى أن الموصي إليها : (تحليلي)

أ- ما زالت صغيرة .

ب- سوف تخرج من بيتها ولن تعود إليه.

ت- ستواجه الصعاب في خروجها من بيتها.

ث- سوف تعود إلى البيت في أحد الأيام.

٤- السمة التي تتسم بها الموصية، من خلال كلمات " فاحملي عني، ثم اعرفي " أنها ذات : (تطبيقي)

أ- خبرة قليلة.

ب- خبرة واسعة.

ت- مال كثير.

ث- منصب رفيع.

٥- تضمنت الوصية كثيرا من شبه الجمل " بالقناعة، موقع عينه، على قبيح .." للدلالة على : (تحليلي)

أ- اهتمام الوصية بالزمان والمكان.

ب- تنوع الظروف وحاجاتها.

ج- الاهتمام بالأحداث.

د- ارتباط كل ظرف بحدث .

٦- تنكير لفظة " رجل لم تعرفيه ...." يدل على أن ذلك الرجل : (تحليلي)

أ- دني المنزلة.

ب- عالي المنزلة.

ج- مجهول الخصال.

د- معروف.

٧- على ما في الوصية من قوة بلاغية إلا أنها تعاني من : (تقويمي)

أ- الحشو الزائد.

ب- الإيجاز المفرط.

ج- ركاكة المعاني.

د- تعقد الألفاظ.

السؤال الخامس اقرأ النص الآتي ثم أجب عما يليه، بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

(... سلام عليك، فإني أحمد إليك ا الذي لا إله إلا هو، أما بعد: فعظم ا لك الأجر، وألهمك الصبر، ورزقنا وإياك الشكر . ثم إن أنفسنا وأهلينا ومالينا، من مواهب ا السنية، وعوارفـه المستودعة، نمتع إلى أجل محدود، وتقبض لوقت معلوم . ثم افترض علينا الشكر إذا أعطى ، والصبر إذا ابتلى ...)

١- يدل أسلوب المرسل في رسالته السابقة على أن المرسل يتسم بـ ـ ـ ـ: (تحليلي)

أ- التواضع في التعامل مع الآخرين .

ب- الكبرياء والعلو .

ج- الألفة والبساطة .

د- الغلظة.

٢- تقديم ضمير الفاعل على المفعول به "ورزقنا وإياك الشكر" يدل على أن المرسل يتسم بـ ــ ــ: (تطبيقي)

أ- حب الخير لنفسه وللآخرين .

ب- حب الخير لنفسه فقط .

ج- تفضيل الآخرين على ذاته .

د- كره الآخرين .

٣- دخول " إن " المؤكدة على جملة " إن أنفسنا وأهلينا ومالينا، من مواهب ا السنية " تدل على أن المرسل إليه : (تطبيقي)

أ- منكر للخبر.

ب- متردد في قبول الخبر.

ج- لم يسمع بالخبر .

د- مقتنع بالخبر.

٤- يدل الابتداء بالنكرة في " سلام عليك " على : (تطبيقي)

أ- اختصاص المستقبل بالسلام.

ب- تعميم السلام للمستقبل بجميع نعمه.

ج- تنكير السلام لدنو منزلة المستقبل.

د- تنكير السلام لعلو منزلة المستقبل.

٥- تتبين مقومات جمال الرسالة بـ ــ : (تقويمي)

أ- قصر العبارة، عذوبة الألفاظ .

ب- الإيجاز،عذوبة الألفاظ، رقة المعاني .

ج- جزالة الألفاظ، عمق المعاني .

د- الإطناب، دقة المعاني، الخلو من الحشو .

٦- إن القيمة التي تشير إليها عبارة " نمتع إلى أجل محدود" هي : (تحليلي)

أ- الآخرة هي العيش الدائم .

ب- الدنيا فيها خير قليل .

ج- اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا .

د- الموت لا بد منه.

٧- استخدام الرسول ﷺ لصيغة المبنى للمجهول " نمتع إلى .... ونقبض ..."للدلالة على : (تحليلي)

أ- أن الفاعل غير معروف .

ب- الاختصار وعدم التكرار .

ج- معرفة المتلقي للفاعل .

د- التستر على الفاعل .

السؤال السادس : اقرأ النص الآتي ثم أجب عما يليه، بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

" رحب بي عيشي، ثم جعجع بي الدهر عن ثمه وضرمه، وأتاني زغاليل حمر الحواصل :

يطوف ما يطوف ثم يأوي إلى زغـب محددة العيون

كساهن البلى شعثا فتمسي جياع الناب ضامرة البطون

ولقد اخترتكم يا سادة، ودلتني عليكم السعادة، وقلت قسما، إن فيهم لدسما، فهل مـن فتـى يعشيهن، أو يغشيهن ؟ وهل من حر يغديهن أو يرديهن؟

قال عيسي بن هشام : فو ا ما استأذن علي حجاب سمعي كلام رائع أبرع، وأفرع وأبـدع . مما سمعت منه، لا جرم أنا استحللنا الأوساط، ونفضنا الأكمام، ونحينا الجيـوب، ونلتـه أنـا

مطرفي وأخذت الجماعة أخذي،وقلنا له : الحق بأطفالك، فأعرض عنا بعد شكر وفاه، ونشـر ملأ به فاه ".

١- يدل الاستخدام الوفير للجمل الفعلية في النص على : (تطبيقي)

أ- اهتمام الكاتب بإخبار المتلقي عن قضايا مجهولة .

ب- الاهتمام برصد الأحداث ووصفها .

ج- التفصيل في السرد .

د- التركيز على الشخوص .

٢- الإشارة التي تعكسها عبارة " جعجع بي الدهر وأتاني زغاليل حمر الحواصل " هي : (تحليلي)

أ- التفاؤل بالمستقبل .

ب- التشاؤم بالمستقبل .

ج- الحزن على الماضي .

د- الحنين إلى الماضي .

٣- تشير كلمة " زغب " في قول الكاتب " ثم يأوي إلى زغب محددة العيون" إلى أن الكاتب : (تحليلي)

أ- حاقد على أبناء الشحاذين .

ب- لا يهمه أمر الشحاذين .

ج- يحب مساعدة الشحاذين .

د- متعاطف مع أبناء الشحاذين .

٤- إن تشبيه الكاتب الأطفال بـ ـ ـ " صغار الطير " ، يدل على : (تحليلي)

أ- عدم مبالاة الكاتب بالشحاذين .

ب- عدم مبالاة الكاتب بالأطفال .

ت- حب الكاتب للأطفال .

ث- وجوب مساعدة الشحاذين .

٥- تشير الاستعارة في " رحب بي عيشي " إلى : (تحليلي)

أ- التفاؤل بالمستقبل .

ب- التشاؤم بالمستقبل .

ت- الحزن على الماضي .

ث- الحنين إلى الماضي .

٦- الكنايات في " استحللنا الأوساط، ونفضنا الأكمام، ونحينا الجيوب " تدل على أن بطل المقامة ورفاقه يتصفون بـ ـ ـ ـ : (تحليلي)

أ- الإسراف في المال .

ب- البخل .

ج- النخوة عند الشدائد .

د- الفقر.

٧- يؤخذ على الكاتب في هذه المقامة بأنه كان : (تقويمي)

أ- متكلفا في ألفاظه .

ب- مشتتا في أفكاره .

ت- مبالغا في معانيه .

ث- بعيدا عن واقعه .

٨- استخدام كاتب المقامة للشعر يعتبر : (تقويمي)

أ- مستحسنا، لما فيه من التنوع الأدبي .

ب- غير مستحسن، لما فيه من الخلط .

ت- مستحسنا، للتشويق .

ث- غير مستحسن، لما فيه من تشتيت الأفكار.

٩- يعتبر الفصص الوارد في المقامة من : (تقويمي)

أ- المبالغة التي تفقد الأدب مصداقيته .

ب- المبالغة التي تضفي على النص جماليته .

ت- التصوير التمثيلي للوقائع .

ث- الوصف الواقعي للحقائق .

١٠- يحكم على السجع الوارد في المقامة بأنه : (تقويمي)

أ- أسلوب بلاغي يجذب المتلقي إلى المعنى .

ب- أسلوب متكلف يطغي اللفظة على المعنى .

ت- أسلوب متكلف يعقد الألفاظ ويرقق المعاني.

ث- أسلوب بلاغي يجزل الألفاظ ويرقق المعاني .

الملحق (٤)

مقياس الاتجاهات :

المكون	الرقم	نص الفقرة	المقياس				
			دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
المكون المعرفي	١	أعرف ماذا يقصد بالأدب					
	٢	أميز خصائص النص الأدبي					
	٣	أميز بين النص الأدبي والنص العلمي					
	٤	أستطيع بيان عناصر النص الأدبي					
	٥	أبين اتجاهات الأدباء في النصوص الأدبية					
	٦	أبين سمات النص الأدبي الفنية					
	٧	لدي فكرة واضحة عن تاريخ الأدب					
	٨	لدي القدرة على تفسير النصوص الأدبية					
	٩	أميز بين النص الشعري والنثري					
	١٠	أحلل النص الأدبي إلى آراء وحقائق					
	١١	أميز الأدب جيده من رديئه					
	١٢	أبين المواطن الجمالية في النص الأدبي					
	١٣	أحدد الغرض العام في النص الأدبي					
	١٤	أستطيع الكشف عن عواطف الأديب					
	١٥	أبين الأفكار العامة في النص					
	١٦	أستطيع رسم صورة عن شخصية الأديب					
	١٧	أميز بين الأدب المثالي والواقعي					
الاتجاهات الوجدانية			دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
المكون الوجداني	١٨	أفضل الواجبات الخاصة بالمادة الأدبية					
	١٩	أعتبر الأدب مادة مهمة في حياتي العملية					
	٢٠	تعد حصة الأدب من الحصص المفضلة لدي					
	٢١	أحب استعارة الكتب الأدبية من المكتبة					

	٢٢	أحب شراء الكتب الأدبية					
	٢٣	أحب مناقشة زملائي في القضايا الأدبية					
	٢٤	أهتم بالأساليب اللغوية في النص الأدبي					
	٢٥	أقدر قيمة الأدب العربي بين الآداب العالمية					
	٢٦	لا أحترم ولا أقدر الأدباء العرب					
	٢٧	أتمنى لو أنني أصبح أديبا					
المكون الوجدا-----------ني	٢٨	أرى أن تطور الأدب مرتبطا بتطور الأمة					
	٢٩	أحترم الرسالة الإنسانية التي يحملها الأدب					
	٣٠	لا أعتبر دراسة الأدب جزءا من ثقافتي					
	٣١	أتذوق النصوص الأدبية القيمة					
	٣٢	أعتبر قواعد الشعر العربي قيودا معضلة					
	٣٣	أرى أن الأدب جزءا من التراث القومي					
	٣٤	يبغضني استخدام اللغة العربية الفصحى					
	٣٥	أقدر دور النقد الأدبي في تجويد الأدب					
	٣٦	أحب قراءة النصوص الأدبية					
	٣٧	أتمنى تشكيل حركة أو مدرسة أدبية					
المكون السلوك-----------ي		**الاتجاهات السلوكية**	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	٣٨	أقرأ كثيراً من النصوص الأدبية					
	٣٩	أتصل مع الأدباء وأتابع أخبارهم					
	٤٠	أحضر المناظرات والندوات الأدبية					
	٤١	أعتني بالزاوية الأدبية في الإذاعة المدرسية					
	٤٢	لا أطالع الكتب الأدبية في المكتبة المدرسية					
	٤٣	لدي في مكتبتي مجموعة من الكتب الأدبية					
	٤٤	أدافع عن القضايا الأدبية					
	٤٥	أهتم ببناء حركة أدبية					
	٤٦	أكتب نصوصا أدبية					
	٤٧	أستعير الكتب الأدبية من المكتبة					

	٤٨	أشتري الكتب الأدبية					
	٤٩	أناقش زملائي في القضايا الأدبية					
	٥٠	أتابع الأخبار الأدبية على الشبكة العالمية					

وقد تكون هذا المقياس من خمسين فقرة موزعة على ثلاثة مكونات، وهي المكون المعرفي، والذي تمثله الفقرات (١-١٧) والمكون الوجداني الذي تمثله الفقرات (١٨ – ٣٧) والسلوكي، والذي تمثله الفقرات (٣٨ – ٥٠)، وتم اعتماد هذه المكونات انطلاقا من وثيقة النتاجات التعليمية للمرحلة الثانوية لدى وزارة التربية والتعليم في الأردن، حيث تم بناء تلكم النتاجات وفق المكونات المذكورة، وقد أعد هذا المقياس اعتمادا عليها .

الملحق (٥)
منهج التحليل الجمالي

النحو:

يقتضي منهج التحليل الجمالي من خلال التحليل النحوي للنص الأدبي بيـان العناصـر الجمالية التالية :

- ربط نظرية العامل والمعمول بنظرية المعنى؛ من خلال كشـف العلاقـة بـين الصـياغة النحوية، والدلالة الضمنية، وأمثلة ذلك :
- بيان العامل أو المؤثر النحوي في إعراب الكلمات؛ كالنواصب والجوازم والابتداء، وبيان أثرها الجمالي في نسخ الحكم الإعرابي، ودلالة ذلك في المضمون والشكل، والانتقال من حالة الرفع إلى الجر أو من النصب إلى الرفع والعكس بالعكس، والفصل بين المعربـات عملاً والمعربات بناء على المعنى .
- بيان دلالة تنكير ما حقه التعريف، وتقديم ما حقه التأخير، من خلال ربط القضايا النحوية المتمثلة في قواعد التركيب، بالقضايا الدلالية المتمثلة في الأهمية المعنوية لذلك التركيب .
- تبادل الأزمنة بين الماضي والمضارع والمستقبل، من حيث التأثير في أحـداث الـنص، وتعليل الازدواجية بين ذلك التبادل .
- بيان عوائد الضمائر وحسن الالتفات فيها، مع كشف الأسباب الداعية للتباين في ضـمائر المتكلم والمخاطبة والغائب، في جمعها أو تثنيتها أو إفرادها .

الصرف :

ويتمثل هذا العنصر، لدى المحلل الجمالي، من خلال عدة مهارات :

- رصد الزيادات الصرفية، وبيان الدلالات الجمالية من خلالها، بعد بيان المعاني الصـرفية لتلكم الزيادات، وربط ذلك بالمضمون اللغوي للنص .
- بيان المعاني الجمالية المتأتية من خلال المشتقات؛ كالمصدر وصيغة المبالغـة والصـفة المشبهة، وتمييز المعنى الجمالي المتأتي من خلال التباين بينها وبين الحروف الأصـول في الكلمة .

العروض :

- استقراء الوزن الشعري من خلال القراءة الموسيقية، وبيان العلاقة بين الحركة الموسيقية والتأثير العاطفي الجمالي .
- التمييز بين الأجواء الانفعالية، التي تحدثها الفوارق الكامنة بين بحر الشعر وأوزانه .
- بيان أثر القافية والجرس الموسيقي في المتلقي .

البلاغة :

- بيان معاني حروف الجر ودلالتها الجمالية .
- التمييز بين الخبر والإنشاء، ورصد القيمة الجمالية من كليهما .
- بيان المعاني الجمالية للأساليب الإنشائية .
- كشف خروج الخبر على مقتضى الظاهر، وتعليل ذلك الخروج .

التركيب والبناء :

- تحديد النوع الأدبي وعلاقته بالمضمون؛ الاتجاهات والأغراض والعواطف والأفكـار وعلاقته بالشكل؛ الألفاظ والتراكيب والأوزان .
- بيان عناصر التركيب العامة، كالشكل السردي والحوار والزمان والمكان والأحـداث، والواقعية والمثالية، والبدايات والنهايات .

الملحق (٦)

نموذج تطبيقي للتحليل الجمالي لنص من معلقة طرفة بن العبد

لِخَولةَ أَطْلالٌ ببرقَةِ ثَهمدِ تَلوح كباقي الوشْمِ في ظاهر اليدِ

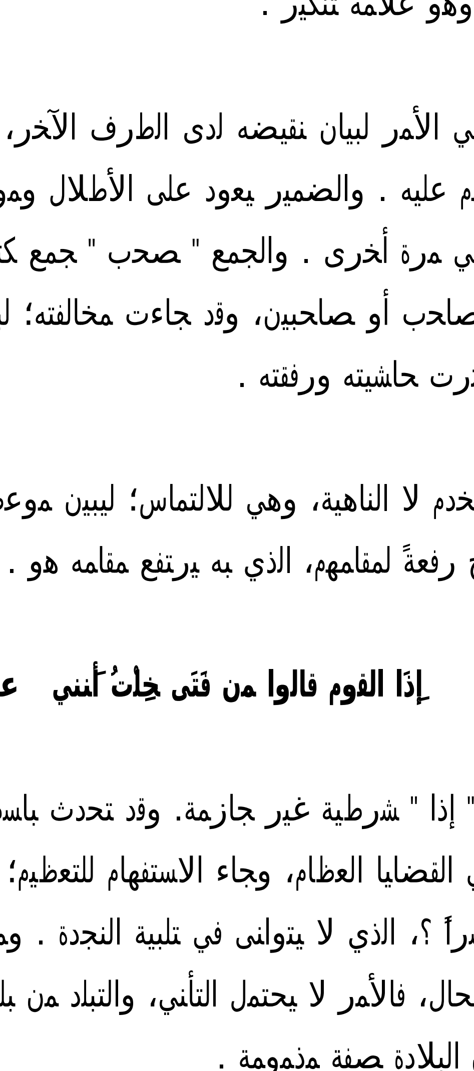
تقدم الشاعر في البيت مطلع قصيدته بشبه جملة جاءت خبراً مقدماً على مبتدئه، وذلك للأهمية البالغة لمعنى الخبر، وقد أفادت اللام تخصيص الأطلال لخولة، وهذا من قبيل أنها محبوبة الشاعر، التي لولاها ما استذكر الأطلال، وإن جاءت لفظة الأطلال مبتدأ مؤخراً؛ أي وإن كانت الأطلال مدار الحديث، إلا أنه لم يمنع الشاعر عن تأخيرها، وقد ذكرها اقتفاء بأثر الشعراء الأقدمين، واهتمامهم بالبدء بالمقدمات الطللية، فقد وازن الشاعر بين العمومية الظاهرة في ذكر الأطلال في مطلع القصيدة وبين الخصوصية، التي يرتئيها ذوقه، ودليل ذلك أنه نكر الأطلال، ولا يجوز الابتداء بنكرة إلا بسبب مخصوص ، وقد جاءت النكرة في خصوص؛ أي مجيء الخبر شبه جملة .

وقد بدأت اللفظة الأولى في البيت الأول بلفظ مكسور، والكسرة أشد الحركات . وانتهت القافية بحرف الدال المكسور أيضاً والمقلقل من حيث النطق، والأطلال على وزن أفعال ، وهي جمع قلة، وقد أقلها الشاعر لسببين؛ الأول هو أنها مقيدة بموضع برقة، ولو تعددت المواضع لكثر الشاعر جمعه، والثاني هو للندرة وكل ما هو نادر ثمين لدى صاحبه، واستواء الصدر مع العجز في قافيته، إنما هو لإحداث جرس موسيقي أكبر في نفس المتلقي، وهذه عادة كثير من الشعراء .

وقد استخدم الشاعر صيغة المضارع في قوله " تلوح " للدلالة على أثر الأطلال المستمر في نفس الشاعر ووجدانه، وتشبيه الأطلال بالوشم، إنما هو لنقل المجرد البعيد إلى المحسوس القريب؛ ليظهر وجه الشبه بكل سهولة ويسر لدى المتلقي. وقد جاء المشبه به من واقع الشاعر وهو الوشم، كي لا يكون غريبا لدى متلقيه، وهذا الأمر من بلاغة المقال ومناسبته لمقتضى الحال، وقد ذكر لفظة " باقي " مضافة للوشم، إضافة تعريف؛ هدفها لفظي ومعنوي، أما اللفظي فيظهر في رفد الجرس الموسيقي المتأتي من مشابهة حركة العجز الوسطى للقافية المكسورة، ومعنوي؛ لبيان عمق التشبيه المقصود به في بقاء أثر الأطلال لازما في استمراريته كاستمرار بقاء الوشم، الذي لا يزيله مزيل .

وقوفًا بها صحبي على مطِيهم   يقولون لا تَهلِك أسى وتَجلّدِ

قدم المفعول المطلق، وحذف فعله، وذلك لبيان أهمية الوقوف، لا مقصداً مباشـراً للأمر بالوقوف، مع كونه على دراية بأن المتلقي سيعي المحـذوف، ولإحـداث الجـرس الموسيقي المتأتي، من خلال تناغم التنوين، فالتنوين أكثر تناغما وجرسـاً مـن الحركـة الأصلية، وهو علامة تنكير .



ويأتي الأمر لبيان نقيضه لدى الطرف الآخر، وكأن صحبه يدعونه لمتابعة المسير، إشفاقاً منهم عليه . والضمير يعود على الأطلال وموضعها؛ وذلك لإحداث التفاعل النفسي لدى المتلقي مرة أخرى . والجمع " صحب " جمع كثرة، وقد خالف الشاعر عادة العـرب في ذكر صاحب أو صاحبين، وقد جاءت مخالفته؛ لبيان رفعة مكانته في قومه، فمن عظم سلطانه كثرت حاشيته ورفقته .

وقد استخدم لا الناهية، وهي للالتماس؛ ليبين موعظة صحبه له ونصحهم له، فبين بأنهم أولو نصح رفعةً لمقامهم، الذي به يرتفع مقامه هو .

إذَا القوم قالوا من فَتَى خِلْتُ أنني   عنيتُ فلَم أكسلْ ولم أتَبلدِ

" إذا " شرطية غير جازمة. وقد تحدث باسم القوم، لأن ذكر القوم أبلغ من ذكـر الأفراد في القضايا العظام، وجاء الاستفهام للتعظيم؛ أي من الفتى الشجاع الذي يسد حاجة أو يدفع شراً ؟، الذي لا يتوانى في تلبية النجدة . ومال إلى إيجاز الاستفهام، مناسبة مـع مقتضى الحال، فالأمر لا يحتمل التأني، والتبلد من بلد بمعنى فتور الشعور، وقد نفاه عـن نفسه، لأن البلادة صفة مذمومة .

ولستُ بِحلال التلاع مخَافَةً ولكن متى يستَرفِدِ القوم أرفِدِ

الباء حرف جر زائد، يعلله سبقه بنفي، والحرف الزائد يأتي للتوكيد، فهو يؤكد بأنه ليس حالا فيما حل خوفاً، وحلّال صيغة مبالغة على وزن فعال، وذلك ليدل على كثرة حلوله وإقامته في التلاع، وهذه صفة الفوارس والشجعان، والتلاع جمع كثرة - وذلك للدلالة على أنه كثير الترحال والإقامة في الأماكن الموحشة، و"مخافة " حال، وهو مصدر ميمي دال على الخوف من التلاع، وأضمر اسم ليس في الضمير " ت "، وذلك منعاً للتكرار الفاحش، وقد حذف ياء ليس منعاً لالتقاء الساكنين .

وقد جاء العجز سبباً لعلة في الصدر على الاستدراك بـ " لكن" . فقدم النفي الكلي على الاستدراك، وهذه عادة العرب في كلامها، إذ نفى لجوءه إلى التلاع خوفاً من الخوض في الحروب بادئ الأمر، ثم استدرك على ذلك بالدليل، وهو أنه خاض ومازال يخوض الحروب مع قومه، و " متى " شرطية خرجت إلى الظرفية الزمانية .

وهناك جناس ناقص بين " يسترفد " و " أرفد " ، يفيد الجناس في رفد الجرس الموسيقي للكلام ، ولتوكيد مضمونه، وقد جاءت الزيادة في الفعل للطلب، وهذا للدلالة على شدة حاجة قومه له، لأن الاسترفاد هو الاستعانة، والاستعانة لا تكون إلا بذي قدرة، والمستعين أقل منزلة من المعين في هذا الجانب، وقد عمم لفظة " القوم " ولم يضفها لنفسه ، أي لم يقل " قومي "، ولذلك دلالتان؛ الأولى هي عظم شأنه، بحيث لا يحتاجه قومه فحسب، إنما يحتاجه غيرهم من الأقوام كذلك، والثانية هي وجود ضغينة بينه وبين قومه، فمن معاني الإضافة للذات التقريب، ويقابلها البعد .

فإن تَبغِني فِي حلقَةِ القَومِ تلقَني وإن تَقْتَنصني في الْحوانيت تصطَدِ

الفاء استئنافية، و " إن " حرف شرط جازم، والشرط يراد به تعليق نتيجة على سبب ما، وكثيرا ما يستخدم هذا الأسلوب للترغيب والترهيب، وقد استخدم هنا للترغيب، القائم على إشباع التساؤل المتولد لدى المتلقي " أين أنت إذن ؟ "، و " في " ظرفية مكانية، و" حلقة القوم " إشارة لجديته، و " الحوانيت " إشارة لهزله، وهذه من معاني الرفعة لدى العرب،

حيث جمع بين عزائم الأمور وبين الرفاهية، وهي مقابلة معنوية يراد بها جذب المتلقـي للمضمون .

وقد جزم الفعلان " تبغني " و" تلقني "؛ لأن أسلوب الشرط يحتم السرعة في الخطب كالأمر، وجاء مخرج الياء في نهاية الصدر مستوياً مع حركة القافيـة، وذلـك لإحـداث الجرس الموسيقي، ولم يورده الشاعر في الأبيات التالية للمطلع؛ من أجل خفة الأداء وعدم التكلف، وقد شبه نفسه بالصيد الذي يصاد، ووجه الشبه خفة الحركة، وسرعة الانتقـال، وعدم الإقامة الطويلة في مكان واحد، وهذه بلا شك من صـفات الفرسـان، وقـد أكثـر الحوانيت للدلالة على غناه وكرمه، ويلاحظ بأنه يوجه خطابه لمفرد، وهذا أبلغ في إثبات الحجة وإقناع العقل .

وما زالَ تَشْرابِي الخُمور ولَذّتي وبيعِي وإنْفاقي طَريفي ومتْلَدي

" ما زال " من أخوات كان، وهي من النواسخ، وتدل على اسـتمرارية الحـدث، و " تشراب " مصدر أصله شرب، جاءت زيادة التاء مناسبة مع الفعـل تشـرب، للمبالغـة مـن الشرب؛ فهو كثير شرب الخمور، وهذه دلالة على غناه وكرمه، وقد عمل المصدر عمل فعله؛ فنصب " الخمور " على المفعولية، وإيراد ياء المتكلم المضافة إلى التشراب واللذة، إنما يشـير إلى رفع المنزلة الذاتية لدى الشاعر .

وتكرار واو العطف إنما هو للتوكيد المقنع، وثمة طباق بين الطريف، وهو المال الحديث، والمتلد وهو المال القديم، وقد أفاد الطباق هنا التفصيل والتنوع، من أجل بلوغ الحجة، وإقناع المتلقي، وقد تعددت المصادر في هذا البيت الدالة على عين الحـدث؛ وذلـك لأنـه ابتـدأها بالاستمرارية المتمثلة في " ما زال " ولو أنه ذكر الأفعال الدالة على تلك المصادر لم يكن ذلك بليغاً .

إلى أن تحامتْني العشيرة كُلّها وأُفْردتُ إِفْراد البعير المعبدِ

" إلى " حرف جر أفاد انتهاء الغاية الزمانية؛ فكان الشاعر على هذا الحال المشرف إلـى أن اعتزله قومه، وقد قابل الشاعر بين حاله مسبقاً، وما كان عليه من شجاعة وفروسية وكرم

وحسن إخاء مع عشيرته، وبين ما واجهه منهم من قطيعة وعزلة، وهذه المقابلـة تـأتي فـي الغالب لبيان أمر يحاول الأديب فيه إقناع المتلقي بوجهة نظره. أما " أن " فحرف مصـدري، وقد ذكر الفعل لدلالة الزمن على خلاف المصدر، الذي يراد به رصـد الأحـداث فحسـب، والتحامي مبالغة من الحمى، وفيه من التحامل على الشاعر، وقد ذكرها بصـيغة الماضـي، للدلالة على وقوع الأمر، وقد أورد لفظة " عشيرة "، ولم يورد لفظة " القوم " أو حتى " القبيلة "؛ لأن العشيرة ارتباط اجتماعي وارتباط في النسب؛ فالظلم من الأقـارب أشـد وطـأة مـن الأغراب، وأورد التوكيد المعنوي " كلها "؛ لبيان شدة الظلم، بحيث يكون أشد تأثيرا في نفـس المتلقي، وأقوى تعبيرا عما يجول في خاطره .

وقد ذكر " أفردت " للمجهول، وذلك لأنه ذكر الفاعل مسبقاً وأكده، فلا حاجة لذكره مـرة أخرى، أما مجيء المفعول المطلق فقد كان لغاية بيان نوع الإفراد، ولفظتا " أفردت و إفراد " من الجناس البديعي الناقص، الذي يسعى فيه للتوكيد، وجذب الانتباه نحو اللفظة المرادة، ثـم عرف الإضافة؛ لبيان حال المضاف إليه، وما عليه من داء موهن .

وقد جاء النعت " المعبد "، لبيان المخصوص من الحال، الذي شبه الشاعر نفسه به، وهـو مرض الجرب، الذي يحكم عليه بالعزلة، وهي صورة فنية موحية؛ فقد شبه نفسه بأرذل حـال يكون عليها البعير الموجب استبعاده، وقد ظهر في هذه الصورة قوة العاطفة، التـي تجتـاش الشاعر ناقلها إلى المتلقي بوصف دقيق، كي يحس بما يحس به الشاعر، وهـذه براعـة فـي الأداء الأدبي، يستطيع من خلالها الأديب نقل مشاعر وعواطفه عبر الصورة البلاغية .

رأيتُ بني غَبراء لا ينكِرونَني ولا أهلُ هذاك الطرافِ الممددِ

إن الفقراء يعرفونه؛ لأنه يعطيهم، والأغنياء يعرفونه كذلك لجلالته. ورأى هنـا القلبيـة، وهي تأتي انطلاقاً من تصور الشاعر، الذي يدل على خبرته الواسعة، وقد نكّـر " غبـراء " على التخصيص، ولم يعرفها؛ للدلالة على كثرة الفقراء، الذين يعرفونه، وأورد " ينكروننـي " على صيغة المضارعة، وذلك لاستمرارية إغداقه عليهم، وذكر الإيجاب لورود السـلب فـي حقه، فنفي الصفة لا يأتي إلا لورود ما يناقضها، فقد عزله قومه مشيرين إليه بإصبع الاتهام، وأبلغ ما تهجو العرب به البخل، وقد عطف معرفة الأغنياء له على معرفة الفقراء؛ وهـذه إذا

اجتمعت في امرئ أكسبته العزة ولين الجانب، فهو صديق كل فقير وغني، وهم يعرفونه، ولا ينكرونه، إلا أنه ذكر المعرف ليست لذاته إنما لأفعاله. وفي البيت طباق، حيث ذُكر كناية عن الفقراء والأغنياء، ومن معاني الطباق شمول الأحوال بذكر أصحابها على العموم، وما تجمـع عليه العامة أحق بالعرفان مما تجمع عليه الخاصة، لاسيما فيما يتعلق بالعادات والتقاليد .

أَلا أَيها اللائِمي أَشهد الوغَى وأَن أَنْهل اللذاتِ هلْ أَنْتَ مخْلِدِي

أي ألا يا من تلومني في حضور الحرب لئلا أقتل وفي إنفاق مالي لئلا أفتقـر مـا أنـت مخلدي إن قبلت منك، فدعني أنفق مالي ولا أخلفه .

وقد بدأ البيت بـ " ألا " وهي أداة استفتاح وتنبيه، وذلك من أجل تنبيه لائميه وتحذيرهم بما يريد أن يقول، فهو يريد إثبات أن لومهم له ليس بحق، وقد عرف " اللائمين " علـى سـبيل الاستحقار، فالتعريف إما تحقير أو تشريف، وقد حذف " أن " ورفع المضارع " أشهد "؛ وذلك إيجازا منه ؛ لضرورة ذكر الملوم فيه، واستقامة للوزن، ومنعـاً لحـدوث اللـبس فقـد أورد المحذوف بعد العطف " وأن أنهل "، ولم يتوان في ذكر ما لامه قومه فيه، بـل أورد الحجـة مباشرة " هل أنت مخلدي ؟ "، والاستفهام يفيد هنا الإنكار، وكأنه يريد القول : إذا كـان مـا تلومونني فيه لا يخلدني، لذا لم تلومونني فيه ؟، وكأنه يريد الإشارة إلى أن من يلومـه فـي إنفاق ماله لا خوفاً عليه إنما طمعاً فيه .

فإن كُنْتَ لا تَسطِيع دفْع مِنيتِي فَدعِني أُبادِرها بِما ملكَتْ يدِي

أي دعني ولذتي من قبل أن يأتيني الموت، وقيل معناه " أبادر المنية بإنفاق ما ملكت يدي في لذاتي " .

صاغ معناه بمقتضى الشرط للدلالة على عجز المخاطب عما شرطه عليه، وهو منع الموت عنه، وقد حذف التاء من الفعل " تستطيع " وقال " تسطيع "، لأن التاء في هذا الموضع تفيـد احتمالية التمكين، وحذفها يشير إلى عدم التمكين المطلق، وذلك يعني عدم قدرة لائمه على دفع منيته ، وذكر المصدر " دفع " ولم يبدله بالمصدر المؤول تحريراً للموضع من قيد الزمن، أي أنه لا يستطيع منع الموت في أي زمن جاء، وذكر الدفع، ولم يذكر المنع، لأن المـوت يـأتي

بصورة قوية فجائية، واقتران الفاء بجواب الشرط على صيغة الأمر إنما هو لسرعة رد حجة اللائم عليه، وذكر " أبادر " على سبيل التدرج، والتدرج في الوصـول إلـى المـوت يكـون بالانتظار، وملك اليد ملك لصاحبها؛ مجاز مرسل أراد به الكل وذكر الجزء، ويفيد المجاز هنا القدرة المحكمة، إذ تملك اليد أكفأ من غيره، لاسيما أنه يخص المال، والباء في " بمـا " تفيـد الاستعانة؛ أي يستعين بما تمتلك يده .

أَرى العيشَ كَنْزاً نَاقِصاً كُلَّ ليلةٍ وما تَنْقُصِ الأيام والدهر ينْفَدِ

شبه البقاء بكنز ينقص كل ليلة، وما لا يزال ينقص فإن مآله إلى النفاد، فقال : وما تنقصه الأيام والدهر ينفد لا محالة، فكذلك العيش صائر إلى النفاد لا محالة .

وعاد إلى الرؤية مرة أخرى، وهذه دلالة المجرب الخبير، ثم أتبعها بالمنونين، وهـذا مـن الجرس الموسيقي، والزين والصاد من حروف الصفير؛ التي تحدث وقعاً موسـيقياً فـي أذن المتلقي، لأنها من أقوى مخارج الحروف منفذاً بعد كتمها، ولفظة " كل " سدت مسـد ظـرف الزمان، للدلالة على الاستمرارية، وذكر الليل دون النهار، من بابين؛ أولهما يظهـر فـي أن الليل يعقب النهار، وتحصى الأمور بخواتمها، وثانيهما يتضح في أن الليـل مـدعاة للتأمـل والنظر أكثر من النهار، لذلك يذكر كثيراً في المواقف التي تحتاج إلى التفكر والجدية .

وقد شبه العيش بالكنز؛ فنقل المجرد إلى المحسوس، والمشبه به ينبغي أن يكون أثمـن أو أوضح أو أقرب من المشبه، فغرض التشبيه الأول هو البيان وكشف الغموض، وذكر الكنـز لأن العمر ثمين لدى صاحبه، و " ناقصا " صفة مشبهة جاءت على وزن اسم الفاعل، وهـي للدلالة على الاستمرارية، ثم بدأ عجزه بالشرط والتقدير " إن نقصت الأيام فإنها ستنفد " وذكر الأيام؛ لأنها أبين في النقصان، والدهر لأنه أطول وأكبر ونقصان الكبير يعني حتمية نقصـان الصغير، فكل ناقص هالك .

وهو في تطرقه إلى الحكمة إنما يريد معنى قريباً وهو " طالما العيش سينتهي إذن لما اللوم في إنفاق المال "، ومعنى بعيداً هو أنه صاحب حكمة وخبرة واسعة .

لعمرك إن الموتَ ما أخْطأَ الفتَى لكالطول المرخَى وثِنْياه باليدِ

أقسم بحياتك ـ المخاطب ـ أن الموت في مدة إخطائه الفتى، أي : مجاوزته إياه، بمنزلـة حبل طُولَ للدابة ترعى فيه وطرفاه بيد صاحبه، يريد أنه لا يتخلص منه، كمـا أن الدابـة لا تفلت ما دام صاحبها آخذًا بطرفي طولها، لذلك جعل الموت بمنزلة صاحب الدابة التي أرخى طولها، فمتى شاء الموت قاد الفتى لهلاكه، ومن كان في حبل الموت انقاد لقوده .

والعمر والعمر والعمر بمعنى واحد، ولا يستعمل في القَسم إلا بفتح العين، واللام لام الابتداء الموطئة للقسم وهي للتوكيد أيضاً، ثم أعقبها بـ " إن " وهي توكيد آخـر، فـالخبر إنكـاري لمخاطب متردد الذهن، وقد خرج الخبر على مقتضى الظاهر، لأن شغل المرء فـي ملـذات الدنيا قد يدنو به إلى درجة المنكر، فخاطبه خطاب المنكر، وأما " أخطأ الفتى " فتقديرها " في إخطائه الفتى "، ثم شبه الإنسان بالدابة التي ربطت بحبل، وشبه الموت بمن يقبض ذلك الحبل ويتحكم بتلك الدابة، وقد أورد الشاعر هذه الصورة من واقعه المعاش، واختيار المشبه به فـي هذا الموضع إنما هو لبيان ضعف الإنسان وذله أمام الموت .

ويلاحظ أن الشاعر قد استخدم الطويل من البحور؛ وذلك لأن هذا البحر فيه نفس طويـل، للشرح والتفصيل، وهو في القضايا التي يكتمنها الوصف، وغالباً ما تكون مـأطرة؛ لتنـاول الأبعاد والجوانب بمختلفاتها . وأما التركيب فإن المنظوم من الأدب لأكثر وقعا في النفوس من المنثور، إذا ما استوت اللغة والمضامين؛ وذلك لما يحمله من زيادة في الجـرس الموسـيقي، الذي تستلذه الأذواق وتطرب إليه الأسماع .

الملحق (٧)

برنامج تدريب المعلمين على التدريس من خلال منهج التحليل الجمالي

أولاً الكتاب الموجه إلى المعلمين :

بسم ا الرحمن الرحيم

حضرة المعلمـ ....المحترم .

السلام عليكم ورحمة ا ، وبعد :

سيقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " أثر استخدام منهج التحليل الجمالي في تدريس مـادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها "، ضمن متطلبـات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج تعليم اللغة العربية، قسم المنـاهج والتـدريس . ولثقـة الباحث بخبراتكم الواسعة، وقدراتكم الفائقة في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، فإنه ليرجو منكم التكرم بتدريس النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسـي، والتي تتمثل في نص من معلقة طرفة بن العبد (ص ٢١ ، ٢٢) . حسان بن ثابـت / فـي رثـاء الرسول صلى ا عليه وسلم (ص ٤٦، ٤٧) . المتنبي (ص ٩٥ ،٩٦) . الوصايا؛ وصية أمامة بنت الحارث (ص ٢٤) . الرسائل الإخوانية : رسالة النبي صلى ا عليه وسلم، إلى معاذ بـن جبل (ص ٥٤) . بديع الزمان الهمذاني (ص ٢٤ـ ٢٦) المقامة البصرية، وفق منهج التحليـل الجمالي، والذي سوف يتم إيراده تالياً .

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان

..

الباحث : إبراهيم علي أحمد عبد العزيز

كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية .

ثانياً مضمون البرنامج التدريبي :

- هدف البرنامج : إتقان المعلمين والمعلمات تدريس النصوص الأدبية الس ـالفة وف ـق م ـنهج التحليل الجمالي لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي .

- خطوات التدريب، قام الباحث في تدريبه للمعلمين بما يلي :

١- وضح للمعلمين ماذا يقصد بمنهج التحليل الجمالي .

٢- قام بشرح وتوضيح منهج التحليل الجمالي كطريقة تدريس للنصوص الأدبية، وذلك م ـن خلال بيان خطوات التحليل خطوة خطوة .

٣- قام بإعطاء حصتين لكل شعبة في تدريس مادة الأدب والنصوص، وفق م ـنهج التحلي ـل الجمالي، أمام المعلم / المعلمة الذين سيتولون عملية التدريس لاحقاً، وقد أعطي ال ـدرس الأدبي من خلال ما يلي :

- استقراء العناصر اللغوية الخمسة من خلال النص الأدبي، ضمن عنصرين؛ الأول يتمث ـل في ضوء قدرات الطلبة، والثاني في ضوء العناصر المتوفرة في ضوء النص .
- التأكد من إتقان الطلبة للقاعدة اللغوية، من خلال مجموعة من أساليب التقويم، التي يرتئيها المعلم، ويجد بأنها مناسبة لطلبته .
- البدء بتحليل النص تحليلاً جماليا، مع مراعاة مجموعة من المبادئ، أهمها :
  - التخطيط المسبق لعمليات التحليل، وذلك لأنها بحاجة إلى التنظيم الدقيق .
  - لا يشترط التعمق في جميع العناصر اللغوية في النص، بل الأفضل إعطاء المتعلم ـين فرصة لانتقاء العناصر التي يرونها أجدر بالتحليل، وذلك تحت إشراف المعلم .
- يطرح المعلم الأسئلة الموجهة التي تؤدي إلى عصف أذهان الطلبة في كل لفظة وفي ك ـل مضمون، للوصول إلى الدلالات الجمالية الموجودة في النص .
- يسعى المعلم / المعلمة بالطلبة إلى ربط تلك الدلالات مع بعضها، للوصول إل ـى الأفك ـار العامة ..... وهكذا حتى يتم الوصول إلى السمة الجمالية .
- يسير المعلم مع طلبته في تدريس النص وفقاً للخطوات المتبعة في تحليل ال ـنص الأدب ـي المذكورة سلفاً .

٤- دعوة المعلم المتدرب إلى إعطاء حصة مماثلة للحصتين اللتين أعطاهما الباحث .

٥- توجيه المعلم، بحيث تتم عملية تدريس النصوص الأديب بصورة جيدة .

THE EFFECT OF APPLYING AESTHETIC APPROACH IN TEACHING LITERATURE AND ANTHOLOGY SUBJECT ON ACHIEVEMENT OF LITERATURE FIRST SECONDARY CLASS STUDENTS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS IT

By

Ibrahim Ali Abdel Aziz

Supervisor

Dr. Abdel Kareem Saleem AL-Haddad

Abstract

This Study Aimed to Identifying the Effect of Applying Aesthetic Approach in Teaching Literature and Anthology Subject on First Secondary Class Students achievement of Literature and Their Attitudes Towards it .

The Group of the Study Consisted of four class of Students in Local Schools in Jordan .

The Results of This Study Show That the Students in the Experimental Group were Better than the Students in the Control Group in their Achievement and Attitudes Toward the Subject of Arts, in Addition, The Results Show That There were not Any Differences Relate to The Gender .

The Researcher Concludes That there is a need for , and he Recommends for Applying Aesthetic Approach in Teaching Literature and Anthology More Studies Like This Study on Other School Grades .